

Reestruturação curricular: um case piloto*

Autor **Fernando Degrandis****

Orientadora **Cíntia Bueno Marques*****

Resumo

A reestruturação curricular foi apresentada como um desafio estratégico às escolas de uma rede de escolas particulares. Um dos colégios da rede, sediado em Porto Alegre/RS, identificou tal implementação como uma possibilidade de também superar desafios internos, como baixos resultados acadêmicos, dialogando com a rede de ensino à qual pertence e, ao mesmo tempo, considerando sua realidade específica. Assim, o texto sistematiza os passos dados por essa comunidade educativa na implementação do currículo em questão, apresentando sua fundamentação e algumas experiências. O processo de implementação seguiu quatro eixos: perfil docente, metodologia, avaliação e *espaçotempo*. Os avanços tanto em resultados quantitativos quanto de processo se deram, especialmente, por um forte investimento em formação integral e acompanhamento personalizado docente e discente.

Palavras-chave: Reestruturação curricular. Formação integral. Acompanhamento personalizado.

1 · Introdução

A reestruturação curricular é um projeto estratégico de uma rede de Colégios particulares e Unidades Sociais, também incorporado ao planejamento estratégico de cada um dos colégios, para o período de 2012 a 2022. No caso do Colégio de Porto Alegre/RS que foi pesquisado, o desafio da reestruturação curricular se somava a outros tantos, especialmente a superação do baixo desempenho em avaliações internas e externas, a baixa fidelização de professores, o alto índice de reprovação e a baixa autoestima da comunidade escolar.

* O presente artigo teve uma versão adaptada publicada pelo periódico “Educação em Revista”, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

** Mestre e doutorando em Teologia – Religião e Educação pela Faculdade EST, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Vice-diretor Educacional do Colégio Marista Ipanema. Especialista em Gestão Curricular Marista pela PUCRS. E-mail: fernando.degrandis@gmail.com.

*** Formação e atuação em nota de rodapé Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul Pedagoga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O *Projeto Educativo* da instituição nos lembra que “há um sonho ainda em construção” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 35). Ou seja, a resignificação do currículo é uma necessidade teológico-pastoral: o projeto do fundador da congregação precisa ser atualizado constantemente.

Em meio a isso, a reestruturação curricular passou a ser a estratégia para reposicionar pedagogicamente o colégio, especialmente no segmento de Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O processo iniciou com estudos em 2013; alinhamento no perfil docente, metodologia e avaliação em 2014; novas mudanças na metodologia e investimento em *espaçotempos* em 2015; e aperfeiçoamento de todos os processos em 2016.

Em 2014, o Colégio iniciou a implementação das provas por área do conhecimento, as quais avaliavam habilidades e competências de área, bem como exigiam um trabalho coletivo dos docentes. Ao final desse mesmo ano, por ter conseguido significativos avanços, a escola, junto com outros dois colégios da rede, foi convidada a ser escola-piloto na implementação das *Matrizes Curriculares*² – símbolo maior da reestruturação curricular. Com tal convite, foi possível realizar oficinas e estudos e ter acompanhamento do processo de planejamento de forma diferenciada nos meses que seguiram.

Neste texto, pretende-se sistematizar tais experiências nos Anos Finais e no Ensino Médio no colégio em questão, considerando os anos de 2013 a 2016, apresentar conceitos e pensadores que embasam o currículo implementado e valorizar os avanços conquistados, por meio da memória escrita. Para atingir tais objetivos, será utilizada uma metodologia qualitativa dialética, com suporte de revisão bibliográfica e análise documental. “A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 16).

A tentativa de retratar o movimento se faz essencial uma vez que o planejamento do processo, mesmo mantendo uma linha comum, adquire uma dinamicidade, pelos princípios que o embasam. As *Matrizes Curriculares* da rede, como veremos mais à frente, consideram a problematização e o protagonismo, partindo da realidade dos sujeitos. Assim, se a realidade, a pergunta ou mesmo a intencionalidade dos sujeitos se modificam, o processo também se altera.

A reestruturação curricular foi sugerida para as escolas por meio de quatro eixos: perfil docente, avaliação, metodologia e espaçotempo. Essa sugestão foi incorporada pelo colégio. Dessa forma, o próprio artigo está dividido seguindo tal divisão.

Vale destacar que, tanto para os fins da implementação da reestruturação curricular, como para a escrita deste texto, a divisão em eixos é meramente didática. Acredita-se que, dessa maneira, seja possível a

²As *Matrizes Curriculares* da rede, já em sua 2ª edição, estão organizadas nas quatro áreas do conhecimento e têm como objetivo orientar o currículo das escolas, com foco no desenvolvimento de competências integrais dos estudantes.

melhor sistematização dos dados, bem como oportunizar melhor compreensão do processo vivido. Contudo, inevitavelmente, todos os aspectos estão intimamente relacionados. Inclusive, há vários elementos que nem mesmo podem ser separados. A definição de metodologia implica na avaliação, que afeta os *espaçotempos*, que (re)define o perfil do professor, por exemplo.

A proposta curricular é de uma vivência em “teias”. Para adaptar-se, é preciso pensar tudo de forma interligada, inclusive a gestão escolar; por isso a influência mútua e concomitante desses elementos. Porém, era necessário iniciar de algum modo, traçar um percurso organizado e, naquele momento, o Colégio optou por convidar seus docentes a fazerem parte desse processo.

2 · Perfil docente

A definição de que a reestruturação curricular seria o projeto que também proporcionaria ao Colégio marista a redefinição de seu posicionamento pedagógico precisava ganhar vida na ação cotidiana. A intencionalidade de uma atuação de ensino-aprendizagem ousada e diferenciada anunciava um empecilho: onde e como encontrar e/ou formar educadores qualificados para atuar nesse novo contexto?

Sabedor de que dificilmente se encontraria profissionais já qualificados no mercado para essa proposta, o Colégio foi em busca de educadores que se dispusessem a aprender a fazer uma outra educação. Tal ideia está registrada no *Projeto Educativo*, o qual afirma que

O sujeito não é. Torna-se o que é nas tramas das relações de poder, das relações sociais, das enunciações, dos discursos filosóficos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos e teológicos que atravessam e inundam o cotidiano e que subjetivam modos reconhecidos de ser homem e mulher, criança e jovem, considerando a pluralidade de discursos identitários, de papéis sociais e culturais nos mais variados contextos nos quais se situa, se forma, estando sempre incompleto e inacabado, em constante processo de constituir-se, em devir (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 57).

Assim, o perfil de abertura para formação e compreensão de uma outra *práxis* educativa se tornou essencial. Aliado a esse elemento, também foi importante que os docentes tivessem uma real identificação com sua profissão – quase um (re)encantamento. Prevendo que a construção dos passos da reestruturação seria trabalhosa e difícil, tornou-se de fundamental importância ter professores identificados e empenhados em sua tarefa e atuação. Também foi imprescindível que o docente em questão fosse habilitado e qualificado pedagógico e tecnicamente no diz respeito à sua área.

Após a definição do perfil docente necessário (com identificação, qualificação e abertura), o projeto de reestruturação curricular foi apresentado aos professores que, naquele momento, compunham a comunidade educativa. Neste período, em 2013, a opção foi apresentar os detalhes da proposta de reuniões por área do conhecimento, nas quais um conjunto de professores de cada uma das áreas se reuniu por vez. Desde então, começou-se a fazer o processo de acompanhamento docente tendo em vista a reestruturação dos planejamentos docentes, dos materiais produzidos, das avaliações realizadas, da gestão de sala de aula, etc.

O processo ensino-aprendizagem é, portanto, um exercício complexo que envolve e exige múltiplas responsabilidades e competências. Na sala de aula, ele depende, portanto, de um grande conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes do professor, a fim de que possa, a cada momento, no desenrolar de suas aulas, tomar decisões pedagógicas efetivas e aplicá-las em ações bem orientadas e informadas. (LUCK, 2014, p. 31-32)

Considerando a complexidade da atuação do professor e da respectiva “teia de relações” que sua atuação por habilidades e competências necessitava, foi aprimorando-se o acompanhamento personalizado aos docentes. Os elementos observados e registrados nesse período, especialmente no segundo semestre de 2013, foram pauta de conversa tanto da equipe pedagógica quanto da equipe com cada educador, individualmente. Em muitos casos, foram apresentados os pontos centrais em que, naquele momento, conforme aquela equipe pedagógica, era importante avançar e que aquele professor ainda não apresentava.

Assim, aos poucos, foi sendo definindo o grupo docente para 2014. Alguns docentes pediram demissão, justificando não estar de acordo com a reestruturação curricular; outros queriam participar da escola no próximo ano, mas sem mudar suas atitudes o que, portanto, foi compreendido pela equipe diretiva como motivo para demissão; e outros ainda que se dispuseram a fazer parte de tal projeto. Tendo presente o perfil definido anteriormente, iniciou-se a seleção de novos professores para completar as vagas em aberto.

Garantido que o grupo docente estaria formado por pessoas abertas, qualificadas e identificadas com um fazer pedagógico diferenciado, era necessário ofertar espaços de formação continuada para que fossem dados passos na implementação curricular. A formação foi, assim, pensada em três frentes³: formações coletivas, trocas entre os pares e acompanhamento personalizado. Em todas elas, considerou-se a autoformação.

Nos momentos de formação coletiva, estavam em pauta estudos com textos, combinações coletivas, palestra com educadores convidados ou mesmo com educadores do próprio colégio. Tanto os estudos coletivos quanto as trocas entre os próprios docentes normalmente ocorreram nas reuniões semanais de duas horas.

³Processo sistematizado pela primeira vez em: DEGRANDIS, Fernando. Formação de professores: uma rotina que garante resultados. SALÃO DE PESQUISA DA FACULDADES EST, X, 2015. *Anais...* São Leopoldo: EST, 2015.

Como os planejamentos e algumas avaliações passaram a acontecer por áreas do conhecimento, necessariamente os professores precisavam se articular para que sua *práxis* acontecesse. Nesses momentos coletivos, aconteceram muitas partilhas sobre (in)sucessos, técnicas e procedimentos adotados, de grande enriquecimento para todos. Um momento formal passou a ser organizado anualmente: o seminário de boas práticas. Nesse, os docentes escreveram atuações de sucesso, registrando saberes e dividindo-os com seus pares, sendo também uma forma de produzir conhecimento.

Tendo presente as orientações e combinações coletivas, foram elaboradas as pautas gerais, ação da qual todos os docentes participaram. A reação e a assimilação de cada professor, seu ritmo e sua forma foram pautas do acompanhamento personalizado. Uma vez por semestre, todos os professores receberam *feedback* formal, a partir de um instrumento de autoavaliação conhecido e preenchido previamente. Porém, mais que isso, o acompanhamento personalizado dizia respeito ao retorno imediato de observações e/ou partilhas cotidianas: observações pedagógicas em sala de aula, atendimento à estudantes e famílias e dúvidas dos professores. A intencionalidade era ser o mais ágil possível, orientando, sugerindo formações/leituras ou até mesmo sentando junto com o professor para planejar uma aula, uma avaliação ou realizar uma dinâmica com estudantes.

Nenhum desses momentos/processos de formação seriam eficazes se não pudesse contar com a autoformação docente. A abertura para aprender foi um dos elementos do perfil desses profissionais, até mesmo porque é necessário estar sempre aprendendo. Não se pode esperar que o professor somente espere por formações pensadas pela equipe pedagógica. Ele, enquanto docente, também precisa ser pesquisador, constituindo-se um sujeito em aprendizagem.

Tal processo formativo teve significativa repercussão e aceitação no grupo docente. No Sistema Marista de Avaliação (Sima, 2016), 80% dos docentes de Anos Finais avaliaram a equipe pedagógica da escola com alto desempenho, enquanto uma escola similar (com mesmo perfil socioeconômico) fez sua avaliação em 42%. Já 58% dos docentes do Ensino Médio avaliaram em alto desempenho, contra 38% na escola similar. Sobre as condições de ensino, 70% dos professores de Anos Finais avaliaram como altas condições, enquanto a escola similar avaliou em 38%; e, no Ensino Médio, em 58% no colégio pesquisado e 35% na escola similar (INSTITUTO DE AVALIAÇÃO..., 2016).

As pautas das formações tinham como foco a seguinte definição metodológica: realizar sequências didáticas trimestrais, por área do conhecimento. A *práxis* formativa contemplava esse viés, tanto dos estudos, quanto da atuação docente.

⁴Sistema Marista de Avaliação: é realizado anualmente com as turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio por todas as escolas da rede. Também participam gestores, professores e pais. Os dados, avaliados conjuntamente, geram um boletim individual para cada escola. A avaliação é realizada por um instituto externo..

3 · Metodologia

Constantemente ouvimos estudantes falando sobre sua dificuldade em encontrar sentido para estudar conceitos que exijam quase que exclusivamente a memória. A *Matriz Curricular Institucional*, organizada nas quatro áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática) propõe o desenvolvimento de competências em quatro categorias: acadêmica, tecnológica, política e ético-estética. Dessa forma, para promover processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva de educação integral, propõe-se um currículo integral, que considere os sujeitos e suas diferentes dimensões.

Até agora podemos compreender a importância do uso do termo “competência” como uma forma de entender que o saber deve ser aplicável, que o conhecimento toma sentido quando aquele que o possui é capaz de utilizá-lo. No entanto, quando optamos pela formação integral ou para a vida, não apenas se entende que o conhecimento deve ser aprendido de forma funcional, como também que, além disso, deve-se ser competente em outros âmbitos da vida, incluindo o acadêmico, e é precisamente no âmbito escolar, em que pese sua história, o lugar no qual a formação em competências converte-se em uma verdadeira revolução. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 55)

Assim, mais do que o olhar para as diferentes dimensões humanas, um currículo organizado por competências objetiva que os estudantes não só saibam – tendo aqui uma compreensão de conhecimento mais cartesiano –, como também saibam fazer e saibam viver. Nesse processo, o conteúdo deixa de ser fim para ser meio. O conhecimento conceitual existe para que possa ser mobilizado para responder a diferentes situações.

A Gerência Educacional⁵ da rede propôs que as escolas se utilizassem ou da metodologia de projetos ou de sequências didáticas para poder planejar tal currículo. O Colégio optou, nos segmentos de Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pela metodologia de sequências didáticas. A sequência didática compreende

o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um conjunto de atividades ligadas entre si, garantindo a organicidade do processo de ensino-aprendizagem e gerando produções coletivas e individuais, orais e escritas, em múltiplas linguagens e gêneros. A Sequência Didática é uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade, visto que os objetos de estudo estabelecem interfaces com diversos contextos, situações, componentes curriculares, etc. Ela permite levar

⁵A Gerência Educacional é composta por profissionais que dão suporte nas áreas pedagógica, pastoral e administrativa às 18 escolas da rede, 17 delas localizadas no Estado do Rio Grande do Sul e uma em Brasília, DF.

em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem e a necessidade de variar os suportes, as atividades, os exercícios e as práticas dominantes nas aulas. Facilita o planejamento contínuo e a explicitação dos objetivos de aprendizagem. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 84-85)

As sequências didáticas são dinamizadas por situações-problemas. No entanto, seu planejamento inicia em uma teia de conhecimento, na qual todos os componentes curriculares que compõem a área do conhecimento registram os conteúdos nucleares previstos na *Matriz Curricular*. Os conteúdos que possuem uma ligação mais próxima na teia farão parte da relação de elementos que definirão a sequência didática. Aqueles conteúdos que ficarem com menos conexões, sem se ligarem a conteúdos de outros componentes, serão abordados no trimestre nos respectivos componentes curriculares, fora do período da sequência didática. No Colégio, o início do trimestre era destinado a trabalho de conteúdos e habilidades específicas dos componentes curriculares e, depois, eram abordados os elementos comuns, planejados na sequência didática.

Uma situação-problema não tem razão nenhuma para ser improvisada, muito pelo contrário. Ora, a inventividade didática tem seus limites. Assim, é útil que cada professor disponha de muitas sugestões. Mas, ao contrário de um exercício que pode simplesmente ser dado aos alunos sem ter sido examinado detalhadamente e sem saber exatamente o que ele mobiliza, uma situação-problema exige ser habitada pelo docente, que deve apropriar-se dela após tê-la caracterizado a partir de um ponto de vista epistemológico, didático e pedagógico. (PERRENOUD, 1999, p. 62)

Toda sequência didática possui um contexto real e uma situação-problema inserida nessa realidade. A situação-problema é, ao mesmo tempo, algo concreto que pode ser resolvido e algo desafiador, que desacomoda estudante e professor. A pergunta central da situação não pode já possuir uma resposta pronta; ela pode e deve ser uma questão com múltiplas possibilidades de resposta. No período trimestral em que a sequência didática era lançada para os estudantes, as turmas poderiam contar com suporte tanto das aulas, dos próprios professores que estavam abordando naquele momento conceitos e questões centrais da sequência, como de outras pesquisas que poderiam ampliar suas compreensões sobre os temas abordados.

Essa dinamicidade pode ser ainda mais evidente quando compreendemos a necessidade de a situação-problema:

partir de situações reais e concretas; ser desafiadora para o estudante; representar um enigma a ser resolvido, mas não a ponto de ser tão difícil que seja desmotivador; ir além dos conhecimentos prévios dos estudantes; ser um problema aberto que permita a construção de hipóteses e conjecturas; propor obstáculos e barreiras

que levem o estudante à construção do conhecimento; promover a busca de soluções, contemplando o movimento de tentativa e erro por parte do estudante; promover o debate científico, em que as estratégias e os recursos empregados sejam discutidos e levados a soluções dos problemas; estimular a aprendizagem por meio dos conflitos sociocognitivos potenciais; validar a situação-problema a partir do percurso desenvolvido pelos estudantes e das avaliações do processo feitas por eles (ALVES et al., 2015, p. 21).

Assim, não há respostas prontas, nem mesmo certo e errado em uma situação-problema. O que existe é um percurso de habilidades e competências integrais previstas para que o estudante possa desenvolver ao longo de sua vida escolar. Nesse percurso, consideram-se a criatividade, a criticidade e o protagonismo do sujeito tanto na resolução das questões, como em seu desenvolvimento enquanto ser humano, com mediação docente.

A forma de solucionar a situação-problema também precisava estar prevista no planejamento dos professores: o produto final. O produto final é algo concreto e criativo proposto pelos docentes para que os estudantes apresentem suas conclusões. No caso do Colégio, os produtos finais das sequências foram incorporados na dinâmica de avaliação.

4 · Avaliação

A avaliação tem uma relação íntima com o currículo. No caso da Rede, “é prática pedagógica que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 88).

Para manter a sintonia com a dinâmica curricular e metodológica, que prevê, em determinados momentos do trimestre, uma atuação por componente curricular, em outros, um planejamento por área do conhecimento, o colégio planejou avaliações com tais abrangências. Há provas e trabalhos por componente curricular, bem como há provas e trabalhos por áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, pretendia-se garantir diferentes instrumentos de avaliação, contando tanto com avaliações individuais (provas), como com outras situações de aprendizagem que considerassem outras habilidades e movimentos de ensino-aprendizagem, como trabalhos em grupo, pesquisas, apresentações orais, apresentações artísticas, diários de bordo, etc. As avaliações que contemplassem habilidades, competências e conteúdos das áreas do conhecimento eram, necessariamente, planejadas em conjunto pelos docentes da área, garantindo um olhar integrador e complementar.

Outro elemento essencial considerado nas diferentes avaliações era a capacidade de mensurar o desenvolvimento de habilidades e competências. Para tanto, esses instrumentos partiam de uma contextualização e apresentavam uma situação real, em relação à qual o estudante precisa posicionar-se, resolvendo-a.

A problematização é uma prática de ensino-aprendizagem e avaliação centrada na dúvida sistemática e no diálogo com os mais variados contextos, possibilitando a exploração de operações mentais mais complexas e a identificação de estratégias de resolução de situações-problema. Por isso mesmo, favorece a ampliação dos conceitos e significados dos objetos em estudo. No processo de problematização, o conhecimento é tratado em seu dinamismo, significação, investigação e criação. A perspectiva problematizadora favorece a compreensão de que o conhecimento não é dogmático nem imutável. (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 43)

Macedo (2005) relaciona a problematização a uma relação entre conceitos e à vida dos sujeitos do ambiente escolar e no mundo. Segundo ao autor (2005, p. 07):

Até pouco tempo, a grande questão escolar era a aprendizagem – exclusiva ou preferencial – de conceitos. Estávamos dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente implicava articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre grandes conhecimentos, enfim, adquirir como discurso questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes. Nesses termos, dar aula podia ser para muitos professores um exercício intelectual muito interessante. O problema é que muitos alunos não conseguem aprender nesse contexto, nem se sentem estimulados a pensar, pois sua participação nesse tipo de aula não é tão ativa quanto poderia ser. Hoje, essa forma de competência continua sendo valorizada, principalmente, no meio universitário. Mas, com todas as transformações tecnológicas, sociais e culturais, uma questão prática, relacional, começa a impor-se com grande evidência. Temos muitos problemas a resolver, muitas decisões a tomar, muitos procedimentos a aprender. Isso não significa, obviamente, que dominar conceitos deixou de ser importante.

No Colégio marista pesquisado, houve a opção de reduzir o número de avaliações realizadas e aprimorar a sua intencionalidade e a sua qualidade. A intencionalidade passou por identificar, no planejamento docente, qual o momento a considerar as competências e quais eram as habilidades exigidas. A qualidade referia-se aos instrumentos cada vez mais qualificados, elaborados com criatividade, redação estética e academicamente bem fundamentados, contextualizados e problematizados. Também se referia à qualidade no retorno desses dados aos estudantes e à atenção necessária àqueles que necessitavam retomar alguma habilidade ou conceito.

Algo a ser destacado ainda no processo de avaliação é que, além de sua dinamicidade enquanto instrumentos e vivência do processo avaliativo, tanto por parte de professores, como de estudantes, ele só adquiriu sentido real quando possuiu igual dinâmica em sua perspectiva diagnóstica e processual. Não havia sentido em perceber que o estudante não sabia pesquisar ou posicionar-se diante de alguma situação, por exemplo, se isso seria comunicado a ele e a sua família de forma classificatória ao final de um percurso. Quando isso

ocorreu, foi fundamental que os adultos educadores tenham atuado dando suporte ao estudante, para superar as lacunas apresentadas.

Como responsável pelo planejamento e pela gestão da aula e do processo avaliativo, o primeiro responsável por auxiliar o estudante em alguma dificuldade é o próprio docente. Contudo, a escola toda precisa estar preparada para ser *espaçotempo* de ensino e de aprendizagem, inclusive com setores e/ou equipes de apoio que possam dar suporte personalizado aos estudantes, quando estes necessitarem.

5 · *Espaçotempos*

A dinâmica curricular planejada começou a adquirir vida, o que exigiu uma outra organização de todos os setores e profissionais envolvidos no colégio, o que exigiu maior conectividade entre o espaço e o tempo, um *continuum*, um verdadeiro *espaçotempo*, conforme o *Projeto Educativo do Brasil Marista* (PEBM) (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010).

Assim, os 50 minutos de aula ou mesmo uma sala de aula específica formada por quatro paredes não estava mais sendo suficientes. Dessa maneira, foram pensados movimentos comuns a todos; e ações características de cada docente.

A ação coletiva foi uma maneira encontrada de garantir a unidade de ação docente, bem como de proporcionar que as aulas tivessem uma continuidade e relação. Entre esses combinados, encontravam-se: organização do ambiente de sala de aula, orientações de cada aula aos estudantes, acompanhamento dos registros, orientações quanto as avaliações, etc.

Além disso, fez parte do escopo comum o formato do planejamento docente. Este era realizado em dois modelos: o anual, o qual era realizado por componente curricular e que previa competências, habilidades e conteúdos para todo o ano letivo; e o trimestral, que era realizado por área do conhecimento e previa os elementos que seriam abordados coletivamente e os que seriam trabalhados por componente curricular. Assim, as sequências didáticas, enquanto metodologia, também eram comuns a todas as turmas. Tanto que foram incorporados ao vocabulário dos estudantes palavras como “habilidades”, “competências”, “situação-problema” e “produto final”.

Porém, a forma de vivenciar a gestão de sala de aula ou de dinamizar uma problematização em sala de aula era específica de cada professor. Também devia ser considerado na gestão da sala de aula o carisma da pessoa e o quanto esta conseguia promover o envolvimento da turma na aula, ou mesmo como os estudantes se identificavam com o componente curricular ou com o professor. A metodologia de sequência didática, que se efetivava pela situação-problema, proporcionava um grande envolvimento dos estudantes no andamento da aula. Ou seja, esse protagonismo estudantil se aliava com o protagonismo docente, proporcionando que cada aula ou sequência didática fosse única.

Para além da dinâmica dos próprios professores dentro do horário semanal, havia um envolvimento grande de outros setores. Aqui merecem destaque o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), a Biblioteca e a Tecnologia Educacional.

O NAP era formado por um grupo de estagiários remunerados, estudantes de licenciatura, das diferentes áreas do conhecimento, acompanhados sistematicamente pela Coordenação Pedagógica. O grupo possuía três principais objetivos: auxiliar estudantes com dificuldades, dar suporte aos professores e auxiliar na formação de futuros docentes. Em sua rotina, os estagiários possuíam horários tanto no turno regular quanto no turno inverso. Nos horários de aula, eles acompanhavam os professores titulares, dando suporte em aula e acompanhando os estudantes em suas dúvidas específicas. Caso o estudante ainda permanecesse com dificuldade, o estagiário agendava horário específico no turno inverso, acompanhando o estudante até superar a dificuldade. O projeto proporcionou aos estudantes a superação de muitas fragilidades na organização para o hábito de estudos.

No caso da Tecnologia Educacional e da Biblioteca, estes setores se somaram ao planejamento docente. Essa soma ocorreu com a oferta de subsídios de recursos para as aulas/sequências didáticas, bem como por meio da parceria para a realização de oficinas.

Nessa perspectiva, o perfil profissional e as atribuições das equipes de TE [Tecnologia Educacional] e BE [Biblioteca Escolar] passaram a estar diretamente relacionados à concretização dos princípios educativos que conduzem o fazer pedagógico projetado pelo Projeto Educativo. Por isso, não há mais espaço para gerenciadores de acervos impressos e digitais, perde sentido a lógica de atuação restrita aos limites físicos do Laboratório de Tecnologias Educacionais e da Biblioteca Escolar. Os saberes, a materialidade e o fazer da equipe de TE e BE estão fortemente imbricados com o planejamento de cada área de conhecimento, comprometidos com os processos de qualificação do ofício de estudantes e de professores. (CONFORTO; PIRES, 2016, p. 160)

Podemos dizer, assim, que o NAP, as Tecnologias Educacionais e a Biblioteca não estavam em um espaço restrito, imóvel e estático; mas em constante movimento, assim como o currículo e o planejamento docente.

Ainda, na tentativa de dar suporte para aprimorar o currículo, foram propostos horários de aulas organizados por área do conhecimento. Como vários docentes atuam em mais de uma escola e como, dentro de uma área de conhecimento, existem componentes curriculares com diferentes cargas horárias semanais, ficava difícil proporcionar dias e horários exclusivos para uma área do conhecimento. No entanto, a alternativa encontrada, foi que, ao final do ano letivo, os docentes combinassem o maior número de dias possível para que todos da área estivessem na escola. Tal planejamento proporcionou que os docentes se encontrassem mais dias ou mesmo tivessem aulas em sequências nas mesmas turmas, o que tornou possível experiências de docência compartilhada, por exemplo.

6 · Considerações finais

Ao longo da caminhada desses três anos de reestruturação curricular, vários resultados puderam ser identificados. Alguns deles, mensuráveis, e que compartilharemos a seguir. Outros, porém, são perceptíveis na convivência e na vivência desse processo escolar.

“A pedagogia institucional é a pedagogia do amor, da dedicação, da presença, do respeito e das aplicações práticas cotidianas” (UNIÃO MARISTA DO BRAIL, 2010, p. 43). É por tal motivo que as escolas foram criadas e ainda existem no Instituto Marista: ser uma comunidade de educação e evangelização. Dessa forma, não haveria sentido em aumentar resultados acadêmicos ou econômicos, por exemplo, sem que os sujeitos da escola não estivessem felizes, com dignidade e interagindo eticamente com o mundo.

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para a frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 2015, p. 102-103)

O “esperançar” de Paulo Freire deve ser apontado aqui como o grande resultado conquistado ao longo desse tempo de reestruturação curricular. Uma vez que adolescentes e jovens ficaram mais apropriados de si mesmo, de sua existência e de seus conhecimentos, compreendendo que outra educação é possível, uma educação que parta da realidade e desafie o estudante a voltar o olhar para ela, transformando-a e sabendo que o conhecimento está em movimento é que docentes e estudantes são protagonistas de novas descobertas.

Essa vivência gerou todo esse movimento e a valorização das pessoas, além de ter estado no centro do projeto inscrito no Prêmio do Sindicato das Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (Sinepe/RS), em 2016, sobre inovação em educação, na categoria Gestão Pedagógica, em que o olégio Marista em questão, com sua reestruturação curricular, ganhou troféu de ouro.

Como significativos resultados, podemos ainda apontar a redução no número de reprovados na escola: em 2013, eram 52 reprovados nos Anos Finais e Ensino Médio, enquanto, em 2016, foram 08. Também podemos considerar o resultado do Índice de Qualidade da Aprendizagem⁶ (IQA) do Sima: em 2013, os Anos

⁶ Resultado que considera o desempenho dos estudantes em avaliações em quatro provas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Finais tinham resultado 2,2, e o Ensino Médio, 2,7; já em 2016, Anos Finais tiveram resultado 5,1, e o Ensino Médio, 2,8. Neste ano, pela primeira vez, ambos os segmentos avaliados obtiveram resultados acima dos de escolas similares.

A primeira consideração final a ser destacada é uma expressão conhecida, porém, adquire um caráter real por essa vivência: uma outra educação é possível! Temos, nas escolas, mais elementos contrários do que favoráveis a uma reestruturação curricular. Ou seja, mudar exige trabalho: acompanhar os processos, readequar estruturas, justificar alterações para pais e estudantes, exige investimento financeiro e em formação. No entanto, é necessário questionar-se sobre qual o sentido da existência da escola.

O grande investimento precisa estar na formação e no acompanhamento. Em outras palavras, nas pessoas. Somente docentes capacitados e com clareza do processo a ser feito serão capazes de fazer parte dessa caminhada.

Ao mesmo tempo, vale destacar ainda que uma educação problematizadora desenvolve a criticidade, independentemente do processo com o qual o estudante se depara. Essa educação implica a atuação da própria escola, as aulas em si e o planejamento da Rede Marista, proporcionando situações que, por vezes, são incômodas, mas que, em sua grande maioria, desacomodam gestores e docentes em busca de processos de ensino-aprendizagem cada vez melhores, em todos os sentidos.

Nesse *espaçotempo* do Colégio, muito se conquistou com a reestruturação curricular. Contudo, muito ainda precisa ser feito, principalmente o aprimoramento do fazer docente identificando as habilidades e as competências específicas de cada ação.

Por fim, a experiência-piloto de reestruturação curricular do Colégio Marista pesquisado foi de sucesso, especialmente na formação e no acompanhamento personalizado de docentes e de estudantes. Embora não possa ser identificada como um único caminho possível, é uma experiência significativa, que podem balizar e/ou inspirar outras formas de fazer acontecer. Nesse sentido, o artigo sistematizou tais memórias e vivências para que fiquem registradas e possam servir para avançar nesta ou em outras realidades.

Referências

ALVES, Ana Cristina dos Santos et al. Avaliação por habilidades e competências. **Caderno Marista de Educação**, Porto Alegre, v. 9, p. 25-39, 2015. Edição Especial.

CONFORTO, Débora; PIRES, Michelle. Tecnologia Educacional e Biblioteca Escolar: espaçotempos polissêmicos e polimorfos no Marista Assunção. In: MENTGES, Manuir José et al. **Vivências curriculares em tempo de mudança**: compartilhando experiências, aprendizagens e ressignificações. Porto Alegre: CMC, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO e Desenvolvimento Educacional. **Boletim de escola**: Colégio Marista Assunção 2016. Belo Horizonte: 2016.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional do Ensino Médio** (Enem): fundamentação teórico-metodológica. Brasília, DF: Inep, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a educação básica. Brasília, DF: Umbrasil, 2010.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Tessituras do currículo Marista**: matrizes curriculares de educação básica: área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Umbrasil, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.