

# Inovação curricular: um desafio possível

*Curricular innovation: an achievable challenge*

Fernando Degrandis<sup>a</sup>  
Cíntia Bueno Marques<sup>b</sup>

## RESUMO

A inovação na área de currículo, mais do que um desejo expresso há bastante tempo pelos discursos dos educadores, é uma necessidade para o atendimento às necessidades educativas da contemporaneidade. Um projeto de reestruturação curricular apresentado como um desafio estratégico a uma rede de escolas particulares de Porto Alegre mobilizou mudanças significativas nesse sentido. Traduziu em práticas pedagógicas e ações de gestão educacional um novo formato de escola, com superação de dificuldades e resultados positivos verificados, tanto em dados quantitativos quanto em observações qualitativas. Neste artigo, pretende-se descrever o processo de reestruturação curricular de uma das escolas da referida rede, que se submeteu ao desafio proposto como *case* piloto. Além da descrição, objetiva-se suscitar reflexões acerca da temática das inovações curriculares. O *case* foi observado, analisado e sistematizado durante uma pesquisa que originou o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Curricular, cuja defesa ocorreu em março de 2017, na PUCRS, a qual a autora realizou como orientadora e orientanda.

**Palavras-chave:** Currículo; Gestão educacional; Inovação curricular

## ABSTRACT

Innovation in the curriculum area is a necessity to meet the educational needs of the contemporary world, rather than a long-time desire expressed by educators' discourses. A curricular restructuring project presented as a strategic challenge to a network of private schools in Porto Alegre brought into play significant changes in this direction, translating a new school format in to pedagogical practices and educational management actions that have overcome difficulties and shown positive results, both in quantitative data and qualitative observations. In this article, we intend to describe the process of curricular restructuring on one of the schools of the referred network, which has undergone the proposed challenge as a pilot case. In addition to describing it, we aim to generate ideas on the topic of curricular innovations. The case was observed, analyzed and systematized during a research that originated the Final Paper of the Certificate Program in Curriculum Management, defended in March 2017, at PUCRS, and which we conducted as an adviser and a student.

**Keywords:** Curriculum; Educational management; Curricular innovation

## Editores

Maria Inês Côrte Vitoria  
PUCRS, RS, Brasil  
Pricila Kohls dos Santos  
PUCRS, RS, Brasil

## Equipe Editorial

Carla Spagnolo  
PUCRS, Brasil  
Rosa Maria Rigo  
PUCRS, Brasil

ISSN 2179-8435



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

[http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

<sup>a</sup> Mestre e Doutorando em Teologia – Religião e Educação pela Faculdades EST, Bolsista Capes. Vice-diretor Educacional do Colégio Marista Ipanema.

<sup>b</sup> Doutora em Educação – Estudos Culturais pela UFRGS, Mestre em Educação – Estudos Culturais pela ULBRA. Pesquisadora e Coordenadora do Núcleo de Planejamento e Avaliação da ESEFID/UFRGS. Assessora Pedagógica da Rede Marista de Educação e Solidariedade – Província RS e Amazônia.

## Introdução

Muito se discute sobre inovação curricular no âmbito educacional e sobre a necessidade de uma escola que seja mais adequada aos sujeitos contemporâneos nas suas peculiaridades. Entretanto, concretizar um currículo que realmente seja inovador nessa perspectiva representa ainda um grande desafio.

Um projeto de reestruturação curricular apresentado como uma proposta estratégica a uma rede de escolas particulares de Porto Alegre mobilizou mudanças significativas nesse sentido, transformando práticas pedagógicas e ações de gestão educacional. Trouxe um novo formato de escola, com superação de dificuldades e resultados positivos verificados, tanto em dados quantitativos quanto em observações qualitativas. Neste artigo, pretende-se descrever o processo de reestruturação curricular de uma das escolas da referida rede, que se submeteu ao desafio proposto como *case* piloto. Além da descrição, suscitam-se reflexões acerca da temática das inovações curriculares, contribuindo para novas construções nesse sentido.

O *case* apresenta alinhamento entre gestão estratégica, fazer pedagógico e formação continuada para docentes. Um dos princípios foi o protagonismo estudantil nas aulas e no projeto como um todo. Os resultados, para além de quantitativos, expressam o alinhamento entre a formação dos professores e dos estudantes, sendo que um processo influenciou positivamente o outro.

Na sequência é apresentada a sistematização do projeto, juntamente com a fundamentação. Também está presente o contexto em que a escola estava inserida, com seus respectivos desafios educacional e de gestão, que dimensionam ainda mais o processo. Assim, não é “só” uma inovação curricular, mas, antes, um processo de resgate e desenvolvimento educacional de docentes e discentes.

## O projeto

A reestruturação curricular é um projeto estratégico elaborado por uma rede de colégios particulares do Rio Grande do Sul, que também inclui unidades sociais. Sua primeira versão foi divulgada em 2011 para implementação no período de 2012 a 2022, em toda a educação básica da rede. Essa proposta tinha como objetivos a concretização do projeto educativo e das matrizes curriculares da instituição, de modo a qualificar os processos educativos numa perspectiva inovadora de educação. Para tanto, estabelecia a necessidade de mudanças em quatro dimensões: metodológica, avaliativa, *espaçotemporal*<sup>1</sup> e perfil profissional.

<sup>1</sup> O termo *espaçotemporal* escrito dessa forma aglutinada provém do conceito de *espaçotempo* expresso no projeto educativo da rede de colégios pesquisada.

Na dimensão metodológica, a proposta era que cada colégio assumisse conceitualmente uma das metodologias indicadas pelo Projeto Educativo: sequências didáticas ou projetos interdisciplinares. Na segunda dimensão, a mudança metodológica precisava vir alinhada a uma nova perspectiva avaliativa, na medida em que previa um currículo organizado por áreas do conhecimento, numa abordagem interdisciplinar. A terceira dimensão refletia o conceito de *espaçotempo*<sup>2</sup> e visava a aprofundar teoricamente as intencionalidades destacadas no Projeto Educativo. A quarta dimensão dizia respeito à construção de um perfil de educador e de gestor, aliado aos documentos da rede e que pudesse dar conta das necessidades desse novo currículo.

Considerando o grau de complexidade das mudanças desejadas, a rede estabeleceu que a implantação do projeto seria gradativa, sendo que, no primeiro ano, apenas três dos colégios, com diferentes perfis, seriam convidados a iniciar o processo. No ano seguinte, a partir da experiência dos denominados colégios-piloto, seriam convidadas novas escolas e assim sucessivamente. Essa forma de implantação poderia oferecer mais segurança à rede, no sentido de que, a cada experiência, novas aprendizagens seriam construídas, dando maior sustentação às orientações seguintes. Cada colégio convidado, ao aceitar o desafio, deveria incorporar o Projeto de Reestruturação Curricular ao seu planejamento estratégico e definir como desenvolveria as dimensões propostas na sua realidade específica.

## O colégio

Uma das escolas convidadas como piloto para a implantação do projeto situa-se em Porto Alegre e atende a um público predominantemente de classe média-baixa, em todos os níveis de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para esse colégio, o desafio da reestruturação curricular se somava a outros tantos, especialmente à superação do baixo desempenho em avaliações internas e externas, à baixa fidelização de professores, ao alto índice de reprovação e à baixa autoestima da comunidade escolar. Em 2013, o colégio havia iniciado um movimento na direção das mudanças propostas, começando pelo estudo do projeto pedagógico e das matrizes curriculares da rede e, posteriormente, em 2014, pela implantação de provas por área do conhecimento, as quais avaliavam habilidades e competências de cada uma, bem como exigiam um trabalho coletivo dos docentes. Ao final desse mesmo ano, por ter sido essa experiência muito positiva, e pelos significativos avanços constatados, a rede avaliou que seria adequado tornar esse um colégio-piloto do Projeto de Reestruturação Curricular. Tornar-se piloto significava receber um aporte maior de assessoria pedagógica da rede e de investimentos, especialmente no que se refere a horas destinadas

---

<sup>2</sup> A palavra *espaçotempo* assume no projeto educativo da rede de colégios pesquisada uma significação ampla, que ultrapassa a ideia de espaço físico e de temporalidade, incluindo fortemente a presença e a ação intencional, engajada e crítica dos sujeitos que nela interagem.

a reuniões e formações pedagógicas dos docentes. O colégio teria viabilizados estudos, oficinas e, sobretudo, um acompanhamento do processo de planejamento de forma diferenciada.

Considerando a premissa exposta no projeto educativo da instituição (2010) de que “há um sonho ainda em construção” (p. 35), esta aceitou o desafio, entendendo que a ressignificação do currículo era uma necessidade teológico-pastoral: o projeto do fundador da instituição precisava ser atualizado e essa ação deveria ser contínua. A reestruturação curricular passou a ser também uma estratégia para reposicionar pedagogicamente o colégio, especialmente no segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse sentido, este artigo tem como enfoque a descrição da experiência desenvolvida nesses segmentos específicos, durante o período de 2013 a 2016.

## O desenvolvimento do projeto

O projeto iniciou-se gradativamente, antes mesmo de o colégio tornar-se piloto, como já relatado, com etapas previamente estabelecidas: estudos, em 2013; alinhamento no perfil docente, metodologia e avaliação, em 2014; novas mudanças na metodologia e investimento em *espaçotempos*, em 2015; aperfeiçoamento de todos os processos, em 2016.

Embora o Projeto de Reestruturação Curricular tenha previsto a necessidade de mudanças em quatro dimensões (metodológica, avaliativa, *espaçotemporal* e perfil profissional), vale destacar que essa fragmentação em diferentes dimensões é meramente didática. Sem dúvida, todas as dimensões estão intimamente relacionadas. A definição de metodologia implica a avaliação, afetando os *espaçotempos*, que (re)definem o papel e 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 dessas dimensões.

Na tentativa de sistematizar da melhor forma as experiências de mudança curricular nos Anos Finais e no Ensino Médio do colégio pesquisado, segue-se na escrita deste texto a mesma organização didática das dimensões do projeto, porém na ordem em que foram acontecendo nessa realidade específica. Retratar o movimento de forma mais fidedigna se faz essencial, uma vez que o planejamento do processo, mesmo mantendo uma linha comum, adquire uma dinamicidade em razão dos princípios que o embasam. As matrizes curriculares da rede de colégios, como se vê mais à frente, consideram a problematização e o protagonismo, partindo da realidade dos sujeitos. Assim, se a realidade, ou a pergunta, ou mesmo a intencionalidade dos sujeitos se modificam, o processo também se altera. A seguir, faz-se a descrição do processo vivenciado com base na pesquisa realizada, que empregou como metodologia, dentro da abordagem qualitativa dialética, a observação participante, aliada à análise documental.

## Perfil docente

Entendendo que a reestruturação curricular, além de alcançar os objetivos já mencionados, também proporcionaria a redefinição de seu posicionamento pedagógico, o colégio avaliou que o projeto precisava ganhar vida na ação cotidiana. A intencionalidade de uma atuação de ensino e de 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 encontrariam 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 da Rede, 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 (PROJETO EDUCATIVO, 2010, p. 57).

Assim, ter 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 pedagogicamente e tecnicamente no que diz respeito a sua área. 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. O perfil docente foi a dimensão escolhida para esse começo.

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. Nesse instante, em 2013, a opção foi apresentar os detalhes da proposta em reuniões por área do conhecimento, nas quais o conjunto de professores de cada uma das áreas do conhecimento se reuniu separadamente. Desde então, começou-se a fazer o processo de acompanhamento docente, tendo em vista a reestruturação: os planejamentos docentes, os materiais produzidos, as avaliações realizadas, a gestão de sala de aula, etc.

Segundo Luck (2014),

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).

Nesse sentido, considerando a complexidade da ação do professor e da respectiva “teia de relações” que sua atuação por habilidades e competências necessitava, foi se aprimorando o acompanhamento personalizado. 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 que, naquele momento, conforme a equipe pedagógica, eram importantes para avançar, e aquele professor ainda não apresentava.

Assim, aos poucos, foi-se definindo o grupo docente para 2014. Alguns professores pediram demissão, justificando não estarem de acordo com a proposta de 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 foram aqueles que se dispuseram a fazer parte de tal projeto e permaneceram. Tendo presente o perfil definido anteriormente, iniciou-se a seleção de novos professores para completar as vagas em aberto.

Com a garantia de que o grupo docente seria formado por pessoas abertas, qualificadas e identificadas com um fazer pedagógico diferenciado, fazia-se necessário ofertar espaços de formação continuada para que fossem dados passos na implementação curricular. A formação foi, assim, pensada em três frentes<sup>3</sup>: formações coletivas, trocas entre os pares e acompanhamento personalizado. Em todas as frentes, considerou-se, concomitantemente, a autoformação.

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

<sup>3</sup> Processo sistematizado pela primeira vez em: DEGRANDIS, Fernando. Formação de professores: uma rotina que garante resultados. In: Salão de Pesquisa da Faculdade Est. 2015. **Anais**.

Como os planejamentos e algumas avaliações passaram a acontecer por áreas do conhecimento, necessariamente os professores precisavam se articular. Essa articulação era indispensável para que sua práxis acontecesse. Nesses momentos coletivos, aconteceram muitas partilhas sobre (in)sucessos, técnicas e procedimentos adotados, nas quais todos se enriqueceram. Tendo presente as orientações e combinações coletivas, elaboravam-se as pautas gerais, e todos os docentes participavam.

Um momento formal passou a ser organizado anualmente: o seminário de boas práticas. Neste, os docentes escreveram atuações de sucesso, registrando saberes e dividindo com os pares. O seminário era mais uma forma de produzir conhecimentos.

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 apreciações e/ou partilhas cotidianas. Observações pedagógicas em sala de aula, atendimento a estudantes e famílias e dúvidas dos professores. A intencionalidade desse conjunto de ações era proporcionar aos professores orientações, sugestões de formações/leituras ou até mesmo auxílio direto para planejar uma aula, uma avaliação ou uma dinâmica com estudantes, da forma mais ágil possível.

Ao longo das formações foram discutidas as possibilidades metodológicas propostas pelo projeto, das quais os docentes optaram por realizar sequências didáticas trimestrais, por área do conhecimento. A práxis formativa passou a contemplar aprofundamento nesse viés, tanto dos estudos quanto da atuação docente

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

Tal processo formativo teve significativa repercussão e aceitação no grupo docente. No Sima<sup>4</sup> 2016, 80% dos docentes de Anos Finais avaliaram a equipe pedagógica da escola com alto desempenho; enquanto em uma escola similar (com mesmo perfil socioeconômico) 42% fizeram essa avaliação; no Ensino Médio, 58% tiveram essa

---

<sup>4</sup> Sistema de Avaliação da Rede: conjunto de provas e questionários aplicados e analisados anualmente pela rede com as turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de todos os colégios. 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, contratado para essa finalidade.

avaliação; e na escola similar, 38% avaliaram a equipe da escola com alto desempenho. Sobre condições de ensino, 70% dos professores de Anos Finais avaliaram que a equipe tinha altas condições; enquanto na escola similar, 38% fizeram essa avaliação; e no Ensino Médio, no colégio pesquisado, 58%; enquanto na escola similar, 35% (Cf. INADE, 2016, p. 61 e 64).

O envolvimento no processo e a satisfação demonstrada nos dados avaliativos do Sima passaram a refletir positivamente as demais dimensões das mudanças propostas.

## Metodologia

Constantemente, foram ouvidos estudantes sobre sua dificuldade em encontrar sentido para estudar conceitos que exigissem quase que exclusivamente a memória. As matrizes curriculares institucionais, organizadas nas quatro áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática), propõem o desenvolvimento de competências em quatro categorias: acadêmica, tecnológica, política e ético-estética. Dessa forma, para promover processos de ensino e de aprendizagem numa perspectiva de educação integral, as matrizes, em consonância com o projeto educativo da rede, propõem um currículo integral, que considere os sujeitos e suas diferentes dimensões.

Nessa direção, Zabala e Arnau (2010) referem que

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 e ARNAU, 2010, p. 55).

Assim, mais do que o olhar para as diferentes dimensões humanas, um currículo por competências objetiva que os estudantes não só detenham o saber – 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 de aplicabilidade.



A Gerência Educacional<sup>5</sup> da rede propôs que as escolas se utilizassem 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. E esta 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 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 (PROJETO EDUCATIVO, 2010, p. 84-85).

As sequências didáticas são dinamizadas por situações-problema. No entanto, seu planejamento inicia-se 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. A partir dos 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 ligarem-se 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, os elementos comuns eram planejados na sequência didática.

Toda sequência didática possui um contexto real e uma situação-problema inserida nessa realidade. Sobre a situação-problema, Perrenoud (1999) afirma:

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).

<sup>5</sup> A Gerência Educacional é um setor da estrutura corporativa da rede, 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.

A situação-problema é, ao mesmo tempo, algo concreto que possa ser resolvido e algo desafiador, que desacomode estudante e professor. E a pergunta central da situação não pode já possuir uma resposta pronta, aliás, 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, quanto de outras pesquisas que poderiam ampliar suas compreensões.

Essa dinamicidade pode ser ainda mais bem identificada quando se compreende a necessidade da situação-problema. Alves et al. (2015) referem que a situação-problema deve:

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 as certas e erradas em uma situação-problema. O que existe é um percurso de habilidades e competências integrais previstas para que o estudante possa se desenvolver. Neste, considera-se a criatividade, a criticidade e o protagonismo do sujeito tanto na resolução das questões quanto em seu desenvolvimento enquanto ser humano, com mediação docente.

A forma de solucionar a situação-problema também precisa estar prevista no planejamento dos professores: o produto final. Este 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.

## Avaliação

A avaliação tem uma relação íntima com o currículo. No caso da rede, o conceito de avaliação refere-se à “prática pedagógica que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino-aprendizagem” (PROJETO EDUCATIVO, 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. Passaram a ser realizadas provas e trabalhos por componente curricular, bem como provas e trabalhos por áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, pretendia-se garantir diferentes instrumentos de avaliação, tendo as provas individuais e também outras situações de aprendizagem, que considerassem diferentes habilidades e movimentos, 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, necessariamente, eram 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 tal, esses instrumentos partiam de uma contextualização e apresentavam uma situação real, na qual o estudante precisava posicionar-se, resolvendo-a. O Projeto Educativo da Rede salienta que

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 (PROJETO EDUCATIVO, 2010, p. 43).

Macedo (2005) relaciona a problematização a uma relação entre conceitos e a vida dos sujeitos do ambiente escolar e no mundo:

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 (MACEDO, 2005, p. 17).

No colégio pesquisado houve a opção de reduzir o número de avaliações realizadas e aprimorar a intencionalidade e a qualidade das mesmas. A intencionalidade passou por identificar no planejamento docente qual o momento e quais as habilidades exigidas. Já a qualidade referia-se aos instrumentos cada vez mais qualificados, elaborados com criatividade, redação estética e academicamente bem fundamentados, contextualizados e problematizados, além de estar voltada ao 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 instrumento e vivência do processo avaliativo, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, este só adquiriu sentido real quando possuiu igual dinâmica em sua perspectiva diagnóstica e processual. Não tinha sentido 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 ocorresse, seria fundamental que os adultos educadores atuassem dando suporte ao estudante para que ele pudesse superar as lacunas apresentadas.

Como responsável pelo planejamento, pela gestão da aula e pelo 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 necessitarem.

## ***Espaçotempos***

A dinâmica curricular planejada começou a adquirir vida, o que exigiu uma outra organização de todos os setores e profissionais envolvidos no colégio. Isso permitiu uma maior conectividade entre o espaço e o tempo, um *continuum*, um verdadeiro *espaçotempo*, conforme o Projeto Educativo Institucional.

Assim, os 50 minutos de aula, ou mesmo uma sala de aula específica formada por quatro paredes, não estavam 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 uma unidade de ação docente, bem como de proporcionar que as aulas tivessem continuidade e relação. Dentre esses combinados se encontravam: organização do ambiente de sala de aula, orientações de cada aula aos estudantes, acompanhamento dos registros, orientações quanto às avaliações, etc.

Além disso, fez parte do escopo comum o formato do planejamento docente. Este era realizado em dois modelos: o anual, que era realizado por componente curricular e que previa competências, habilidades e conteúdos para todo

o ano letivo; e o trimestral, que abordava cada 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 termos como habilidades, competências, situação-problema e produto final.

Porém, a forma de vivência da gestão de sala de aula ou a dinâmica de uma problematização em sala de aula eram específicas de cada professor. Também devia ser considerado o carisma da pessoa e o quanto 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 fossem únicas.

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. Esse grupo possuía três principais objetivos: ajudar estudantes com dificuldades; dar suporte aos professores; 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 superar muitas fragilidades na organização em relação ao hábito de estudos.

No caso da Tecnologia Educacional e da Biblioteca, esses setores se somaram ao planejamento docente. Essa soma ocorreu com a oferta de subsídios de recursos para as aulas/sequências didáticas, bem como com a parceria para realizar 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 ou 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 e PIREZ, 2016, p. 160).

Pode-se dizer, assim, que Núcleo de Apoio Pedagógico, Tecnologias Educacionais e 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 por área do conhecimento. Como vários docentes atuavam em mais de uma escola, e dentro de uma área de conhecimento existem componentes curriculares com diferentes cargas horárias semanais, ficava difícil proporcionar dias e horários exclusivos para uma dessas áreas. No entanto, a alternativa encontrada foi: ao final do ano letivo, os docentes combinaram 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 viável experiências de docência compartilhada, por exemplo.

## Considerações finais

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

O Projeto Educativo da Rede (2010, p.43) refere que “a pedagogia institucional é a pedagogia do amor, da dedicação, da presença, do respeito e das aplicações práticas cotidianas”. É por esse motivo que as escolas foram criadas e ainda existem: para formarem uma comunidade de educação e evangelização. Dessa forma, não teria sentido aumentar resultados acadêmicos ou econômicos, por exemplo, sem que os sujeitos dessa escola não estivessem felizes, com dignidade e interagindo eticamente com o mundo.

Segundo Freire (2015),

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 por se perceber que adolescentes e jovens ficaram mais apropriados de si mesmos, de sua existência e de seu conhecimento; por se perceber que educadores passaram a acreditar que outra educação é possível e que, por meio desta, foi possível se partir da realidade e se desafiar o estudante a voltar o olhar para ela, transformando-a; por se perceber que o conhecimento está em movimento, que docentes e estudantes são protagonistas de novas descobertas.

A vivência gerou um significativo movimento de valorização das pessoas e esteve no centro do projeto inscrito no Prêmio do Sinepe-RS, em 2016, sobre Inovação em Educação, categoria Gestão Pedagógica. E o colégio, com sua Reestruturação Curricular, ganhou troféu Ouro.

Como importantes resultados, podem-se ainda apontar: a redução no número de reprovados na escola (em 2013, ocorreram 52 reprovações nos Anos Finais e no Ensino Médio, enquanto em 2016 foram oito); o resultado do Índice de Qualidade da Aprendizagem<sup>6</sup> (IQA) do Sima (em 2013, nos Anos Finais, o resultado foi 2,2 e no Ensino Médio, 2,7; em 2016, nos Anos Finais, o resultado foi 5,1 e no Ensino Médio, 2,8). Pela primeira vez ambos os segmentos avaliados obtiveram resultados acima dos apresentados em escolas similares.

A partir da experiência relatada, pode-se afirmar que uma outra educação é possível! Tal afirmação não soa mais como mera utopia, mas sim reflete uma realidade. Há nas escolas mais elementos contrários do que favoráveis a um processo de mudança como a Reestruturação Curricular. Ou seja, mudar exige trabalho: acompanhar os processos, readequar estruturas, justificar alterações para pais e estudantes. Tudo exige investimento financeiro e em formação. No entanto, é necessário seguir adiante, apostar na mudança, questionando sempre sobre o real sentido da existência da escola.

O grande investimento precisa estar na formação e no acompanhamento dos professores. Somente docentes capacitados e com clareza do processo a ser feito são capazes de fazer parte de uma caminhada que leve a resultados satisfatórios e faça a diferença.

Ao mesmo tempo, sabe-se que uma educação problematizadora desenvolve a criticidade, independentemente do processo com o qual o estudante se depare. Nem a própria escola, as aulas ou o planejamento da rede se isentam. Nessa criticidade, surgem situações que, por vezes, são incômodas, mas que em sua grande maioria desacomodam gestores e docentes em busca de processos de ensino e de aprendizagem cada vez melhores em todos os sentidos.

Nesse *espaçotempo* do colégio, muito se conquistou com a Reestruturação Curricular. Muito ainda há para ser feito, principalmente em relação ao aprimoramento do fazer pedagógico, dentro do ensino por habilidades e competências.

---

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

Por fim, a experiência piloto de Reestruturação Curricular do colégio pesquisado foi de sucesso, especialmente na formação e no acompanhamento personalizado de docentes e de estudantes. Não pode ser identificada como um único caminho possível, mas, certamente, constitui o exemplo de uma experiência significativa que pode balizar e/ou inspirar outras formas de fazer acontecer.

## Referências

- ALVES, Ana Cristina dos Santos et al. Avaliação por habilidades e competências. **Caderno Marista de Educação**, Porto Alegre, v. 9, edição especial, p. 25-39, 2015.
- CONFORTO, Débora; PIRES, Michelle. Tecnologia educacional e biblioteca escolar: *espaçotempos* polissêmicos e polimorfos no Marista Assunção. In: MENTGES, Manuir José; MARQUES, Cíntia Bueno; SALDANHA, Patrícia; CARDOSO, Shirley Sheila. **Vivências curriculares em tempo de mudança**: compartilhando experiências, aprendizagens e ressignificações. Porto Alegre: CMC, 2016.
- DEGRANDIS, Fernando. **Reestruturação curricular**: um *case* piloto. 2017. 21 f. Trabalho de final de curso (Especialização em Gestão Curricular Marista) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INADE. **Boletim de escola** – Colégio Marista Assunção 2016. Belo Horizonte, 2016. (Impresso).
- LÜCK, Heloísa. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- 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, 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: Umbrasil, 2010.
- UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Tessituras do currículo marista: matrizes curriculares de educação básica**: área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Umbrasil, 2014.
- ZABALA; ARNAU. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em: julho/2017

Aceito em: maio/2018

### Endereço para correspondência:

Fernando Degrandis <[fernando.degrandis@gmail.com](mailto:fernando.degrandis@gmail.com)>  
Rua Roberto Francisco Behrens, 225, Apto. 302, Bl. D – Mato Grande  
92320-060, Canoas, RS, Brasil