

**GESTÃO
PEDAGÓGICA**

volume 1

RITA STANO

DUOSABER

APRESENTAÇÃO

Este livro traz a concepção de uma Gestão Pedagógica alinhada com os preceitos da Pedagogia da Autonomia. Tal perspectiva corresponde a uma contextualidade democrática premente ao exercício de uma gestão comprometida com o ser humano e sua formação escolar para os tempos atuais.

É um livro produzido para fins didáticos a fim de propiciar apoio à formação docente, tanto nos cursos iniciais quanto nos cursos de pós-graduação. Por isto, em cada capítulo estão definidos objetivos, algumas referências de leitura e tema para reflexão.

Aproveite e seja bem-vindo/a!

CAPÍTULO 1

GESTÃO PEDAGÓGICA, O QUE É?

Gerenciamento é substituir músculos por pensamentos, folclore e superstição por conhecimento, e força por cooperação.

Peter Drucker

OBJETIVOS:

- Compreender as incursões das teorias da administração no espaço escolar;
- identificar a proposta de Gestão Pedagógica numa perspectiva de cunho educacional

1- Significados e aspectos históricos- paradigmáticos

Etimologicamente, gestão, advinda do latim, significa ação de dirigir, administrar e gerir o planejamento, a produção, distribuição de bens de determinados setores. Porém, ao longo da História, o termo gestão recebe outros significados, correspondentes ao tempo histórico das sociedades.

O uso da palavra gestão tem substituído o termo administração, por ter seu sentido ampliado e indo além de mera função burocrática nas organizações. No âmbito da Educação, a Gestão compreendida como Pedagógica, no Brasil, tem seu marco normativo da Constituição Federal de 1988 que institucionalizou a “Gestão Democrática do Ensino Público”, sendo assegurada como o princípio da educação pública.

Em termos históricos, considera-se que a Gestão apresenta-se na temporalidade por 3 paradigmas(modelos orientadores de ação) que mostram avanços éticos, consciência coletiva e aprimoramentos nos ambientes produtivos, a saber:

- Escola de Administração Científica, no início do processo de industrialização, com Frederick Taylor. O denominado taylorismo na administração foca na atividade do trabalhador e no controle do tempo na realização da mesma, subjugando corpos e movimentos em prol da produção. Outros especialistas aprimoraram e desdobraram o caráter objetivo desta forma de realizar a gestão como Henry Fayol (Escola Clássica de Administração), Elton Mayo (Escola de Relações Humanas), Mec Gregor (Teoria X e Y) e Ludwig von Bertalanffy (Teoria Sistêmica). Observa-se que este paradigma de gestão enfatiza a medição, o tangível das atividades humanas de maneira a ter o tempo-cronos como predominante no domínio dos corpos que realizavam tarefas produtivas na indústria pela separação entre quem planeja e quem executa.

- Teorias Modernas de Gestão, tem-se a Administração por Objetivos(APO), com Peter Drucker como seu mais renomado representante e seus desdobramentos em Administração Contingencial, Administração Estratégica que trata de um processo interativo e contínuo, integrado ao ambiente de forma apropriada, numa manutenção da organização como um todo.

Teorias Emergentes de Administração, tem como base os estudos de Fritjof Capra, com a e se subdivide em duas teorias: a da Reengenharia, que trata da necessidade que as empresas têm de adaptar ao ambiente e a Teoria da Administração Virtual, relacionada à informação, ocorrida a partir dos anos 90 e a denominada Gestão do Conhecimento.

Cabe compreender que tais paradigmas foram criados no mundo da produção e são parcialmente aplicados no contexto da gestão escolar.

A primeira fase corresponde à Primeira Revolução Industrial (1750-fins do séc.XIX). A indústria do tipo artesanal foi substituída no séc. .XVI pelo sistema manufatureiro doméstico, em que a produção inicialmente artesanal passa a ser realizada por um mercador capitalista que fornecia ao artesão (que possuía oficina independente) a matéria-prima para que a transformasse em produto acabado.

Antes do advento da escola pública, os preceptores (professores) eram responsáveis pelo processo de educação da elite, trabalhando nas casas e realizando um currículo formal direcionado à formação das novas gerações versada em línguas, geografia, gramática e matemática. Aqui a administração estava voltada para a formação individual realizando a gestão de um currículo definido a priori para meninos e meninas da elite.

Tais incursões deste exercício científico na organização e otimização da produtividade, bem como o crescente uso de maquinarias e instrumentos demonstra um percurso intencional de minimizar a dependência do capital ao trabalho humano, sujeitando os trabalhadores aos imperativos do funcionamento ordenado de toda uma linha de produção atrelada, cada vez mais, aos instrumentos e ferramentas do trabalho. Nesta etapa os instrumentos criados e usados na produção de bens e serviços priorizavam mesmo a substituição da força de trabalho humano, tendo em vista a necessidade de aumentar o mercado consumidor emergente, com mais produtividade, menos gastos e aumentando os lucros.

Pode-se identificar a presença do taylorismo na escola pública com as especialidades que surgem como orientação educacional, supervisão escolar, inspeção escolar e direção escolar, efetuando gestões desarticuladas e separando planejamento de execução.

Neste sentido, a Administração Científica na educação escolar, também pode ser observada no uso e aplicação de variados tipos de testes para alocar os estudantes em turmas/séries equivocadamente homogêneas para o aprendizado.

A chamada Revolução Pós-industrial, a terceira etapa da história da industrialização e, por consequência, trazendo respingos aos modos de gestão, paulatinamente caracteriza-se por uma inversão no foco prioritário da produção, qual seja, o da qualidade. Com o aumento do mercado consumidor e com o crescimento de concorrências, o toyotismo (desenvolvido por Taiichi Ohno) representam novo método que revolucionou a forma de manufatura, invertendo completamente o processo criado por Ford. Controlando o estoque, reduzindo o tempo de reabastecimento pode-se garantir melhor qualidade dos produtos manufaturados e, desta maneira, atender mais diretamente o próprio mercado consumidor.

Percebe-se, em contrapartida (será contrapartida mesmo?) uma valorização do capital humano, resgatando-se aí o seu potencial criador e inovador, detentor verdadeiro da própria tecnologia, a partir do conhecimento advindo daí. Porém, pode-se considerar que tais influências no ambiente escolar, com a aplicação de preceitos de administração advindos da indústria, não foram suficientes para abarcar a complexidade do trabalho realizado pela escola. A Gestão do Conhecimento, a necessidade de registro das atividades realizadas foi um avanço para a gestão escolar, mas ainda insuficiente para o conjunto complexo de elementos presentes e tensionais do cotidiano escolar. Há, pois a necessidade de um modelo de gestão que não fosse apenas transportado e adaptado da indústria para a escola. Desta forma, observa-se que atualmente os gestores escolares se apoiam e estabelecem um trabalho de equipe com os/as gestores/as pedagógicos/as, incluindo aí supervisores/as e orientadores/as, variando conforme as especificidades de diretrizes dos diferentes Estados Brasileiros.

Considerando as organizações escolares, ao longo da história, destaca-se a premência de preceitos administrativos que pudessem dar conta da complexidade do processo educativo, assumindo elementos postos pelas 3 fases ou tipos delineados historicamente em termos de gestão.

Assim, o caráter informacional que tem assumido a administração escolar, tem na gestão do conhecimento diretrizes para organização e arquivamento de processos pedagógicos, bem como informações detalhadas do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante e também os caminhos curriculares definidos e redefinidos de tempos em tempos pelo Ministério da Educação. Registrar como forma de garantir que a história de cada escola se entrelace com a História da Educação Brasileira. Mas, e a gestão pedagógica?

2- A contemporaneidade da Liderança na Gestão Pedagógica

Pensar a Gestão Pedagógica (G.P.) nos impõe enfrentar algumas questões que são inerentes ao exercício da docência que se faz liderança. Há que se considerar que um/a líder pedagógico (L.P.), seja coordenador/a de curso ou de equipe de trabalho na educação, supõe nem sempre um/a profissional formado/a pedagogicamente para exercer sua função. Assim, cabe à L.P. se indagar acerca da educação na tentativa de problematizar sua própria ação como docente, a saber:

- _ O que se espera hoje de nós, professores/a?
- _ O que significa ser professor/a no espaço escolar hoje?
- _ Como garantir formação adequada para o exercício profissional?
- _ O que ensinar? O que aprender? Como ensinar? Como aprender?
- _ O que é INOVAÇÃO na EDUCAÇÃO?

Tais questões, algumas como temáticas de capítulos deste livro, ao serem problematizadas, colocam na docência, a centralização de um processo formativo contínuo para o exercício de uma gestão pedagógica.

É preciso ampliar o sentido da profissionalidade docente não apenas como ser especialista em uma área do conhecimento, mas que supõe a atuação na prática com habilidades, destrezas, conhecimentos e atitudes constitutivas do ser professor/a(Sacristán).

É a docência como movimento, processo, arte (sempre novos rostos e experiências, contexto, tempo, lugar, informação, sentimentos, interação) como elemento fundante para se constituir um/a líder pedagógico/a, responsável pela gestão pedagógica.

Há uma competência coletiva que precisa ser considerada como um trabalho em rede, caracterizado por uma colaboração interpares com a construção de espaços de debate contínuo sobre saberes e fazeres pedagógicos. Porque há um mercado de formação e perda do sentido da reflexão experiencial e de partilha de saberes profissionais que precisa ser contestado a fim de que não se fortaleça o risco da tecnologização do ensino e de uma produção ingênua colegial da profissão.

É preciso reconhecer que os saberes de professores/as tem múltiplas fontes (dimensão temporal, profissional, formativa); conhecimento específico e conhecimento pedagógico e que é processo de construção permanente. Toda gestão pedagógica acontece num espaço de prática e de reflexão teorizada, sendo a L.P. a mediação deste processo, considerando 3 elementos:

- o que o/a professor/a pensar que é a sua prática;
- o que é efetivamente a sua prática;
- aquilo que ele/a gostaria que fosse a sua prática.

Tais questões, algumas como temáticas de capítulos deste livro, ao serem problematizadas, colocam na docência, a centralização de um processo formativo contínuo para o exercício de uma gestão pedagógica. É preciso ampliar o sentido da profissionalidade docente não apenas como ser especialista em uma área do conhecimento, mas que supõe a atuação na prática com habilidades, destrezas, conhecimentos e atitudes constitutivas do ser professor/a(Sacristán). É a docência como movimento, processo, arte (sempre novos rostos e experiências, contexto, tempo, lugar, informação, sentimentos, interação) como elemento fundante para se constituir um/a líder pedagógico/a, responsável pela gestão pedagógica.

Há uma competência coletiva que precisa ser considerada como um trabalho em rede, caracterizado por uma colaboração interpares com a construção de espaços de debate contínuo sobre saberes e fazeres pedagógicos. Porque há um mercado de formação e perda do sentido da reflexão experiencial e de partilha de saberes profissionais que precisa ser contestado a fim de que não se fortalecer o risco da tecnologização do ensino e de uma produção ingênua colegial da profissão.

É preciso reconhecer que os saberes de professores/as tem múltiplas fontes (dimensão temporal, profissional, formativa); conhecimento específico e conhecimento pedagógico e que é processo de construção permanente. Toda gestão pedagógica acontece num espaço de prática e de reflexão teorizada, sendo a L.P. a mediação deste processo, considerando 3 elementos: - o que o/a professor/a pensar que é a sua prática; - o que é efetivamente a sua prática; - aquilo que ele/a gostaria que fosse a sua prática.

3- Princípios para uma gestão pedagógica inovadora e colegiada

Partindo-se do pressuposto que a prática docente cotidiana, em si mesma, constitui o foco central da gestão pedagógica e das mudanças requeridas na educação, torna-se mister desvelá-la a fim de garantir a construção de uma pedagogia com uma gramática própria, que lhe confere alguma legitimidade no espaço escolar. Entende-se aqui a “gramática da pedagogia” numa visão emancipatória, embricada em princípios de Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/ Inovação (Vieira et al., 2002), assim concebidos:

Intencionalidade: objetivos e direcionamento vinculados à educação formal e aos seus valores de formação integral do ser humano;

Transparência: explicitação da ação, desde aspectos do planejamento das atividades de ensino, modos de avaliação pressupostos teóricos fundadores das escolhas diárias;

Coerência: atividade pedagógica apresentando-se coerente com os pressupostos e finalidades que a orientam;

Relevância: atividades desenvolvidas que correspondem às expectativas e necessidades reais de determinados saberes, métodos, teorias, linguagens que se integrem ao currículo proposto para a formação dos estudantes;

Reflexividade: capacidade de exercitar o pensar acerca da própria prática docente, de seus fazeres, seus pressupostos, seus resultados;

Democracticidade: ação docente politizada no sentido de se caracterizar pela liberdade de expressão e dialogicidade na relação pedagógica; trabalho colaborativo e inter-ajuda.

Autodireção: a ação pedagógica promove a autogestão da aprendizagem, trabalhos autodirigidos;

Criatividade/Inovação: ação pedagógica voltada para a compreensão e a intervenção pessoal com base numa visão ampla e pluridimensional da realidade, na pesquisa e na solução de problemas.

Conforme Vieira (2002) destaca, os três primeiros princípios (Intencionalidade, Transparência e coerência) por si só não garantem um caráter transformador da Gestão Pedagógica.

Apenas se ancorados nos princípios subsequentes de Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodireção e Criatividade/Inovação podem se constituir promotores de uma gramática com vistas á transformação e á emancipação dos sujeitos envolvidos.

Pesquisas e estudos que devem flagrar, pois pelos testemunhos de professores e gestores pedagógicos, as denominadas teorias-práticas, de ação, desenvolvidas e repetidas (ou em processo de mudança) como esquemas de um certo saber-fazer docente (Vieira, 2005), considerando:

- concepções/ visões de pedagogia e do papel docente;
- práticas docentes e fatores de facilitação/ constrangimento da mudança;
- mecanismos de supervisão da ação docente aos níveis individual e institucional (reflexão sobre a ação, coordenação, suporte, acompanhamento, avaliação, formação, investigação pedagógica).

Um espaço de encontro entre professores/as é uma possibilidade de minimizar a solidão/individualismo do exercício do magistério, onde o professor/a, muitas vezes, não tem o outro para partilhar suas vivências, suas dúvidas, suas angústias.

Torna-se mister a criação de um espaço de estabelecimento de parcerias entre professores/as que poderá, como desdobramento, resultar num conjunto mais coerente de linhas de ação que favoreçam e oportunizem o repensar crítico e adequado das ações cotidianas dos pares, através do exercício coletivo permanente.

Centrar-se no processo, empreender um estudo sobre as competências e habilidades necessárias ao profissional de Educação, conhecendo as novas tecnologias postas à disposição do magistério, além de compreender melhor o caminho do aprendizado são aspectos que podem constituir-se numa alavanca de novas posturas no planejamento e execução da ação docente.

No movimento de pensar a própria prática, mediado pela Gestão Pedagógica, os/as docentes assumem a sua real importância enquanto articuladores/as entre saber e consciência, entre o já constituído e o que está para ser constituído enquanto conhecimento, aumentando assim, sua responsabilidade e seu papel na educação. Considera-se, pois, como Pedro Demo (1994), a indissociabilidade da pesquisa e do ensino, por se constituírem em atividades inerentes à atuação docente exigida pelos novos tempos, bem como, a melhor articulação teoria e prática, com vistas à produção e reprodução dos saberes científicos.

4- Gestão Pedagógica na praxiologia da supervisão docente

Ao se oportunizar espaços para um pensar coletivo de práticas e discursos, o/a professor/a vai se construindo em sua professoralidade (Stano, 2001) e se configurando na identidade professoral. Porém, “o novo modo de colaboração deve ser recíproco, igualitário e respeitoso, mas não pode nunca perder o cunho reflexivo e intelectual que é exigido pelas melhores práticas e estudos no âmbito educativo” (Goodson, 2008, p.45). Significa que a ação docente instaura-se como elaboração e reelaboração permanentes de saberes e fazeres próprios do cotidiano do professor/a. Perrenoud (2002) destaca que a tomada de consciência das ações repetitivas, dos cenários profissionais colabora na construção da própria identidade do professor/a.

A mediação realizada pela Gestão Pedagógica garante, pois a reflexão da prática que situa-se num pólo pragmático (como forma de agir) e em um pólo de identidade (como fonte de sentido e um modo de ser no mundo).

Ao coordenar e incentivar os/as professores/as a refletirem sobre o "como" e o "por que" da ação docente, vivenciando coletivamente, pelos relatos de colegas de profissão, situações e experiências semelhantes, a docência daquele espaço escolar constrói certezas provisórias sobre a própria docência.

Este exercício é fundamental como ponto de partida para a mudança na/da ação no cotidiano e as práticas repetitivas passam a ser questionadas. Há, neste percurso, um movimento que é salutar para a permanente revitalização da prática docente, ou seja, a capacidade de se surpreender com a própria profissão, manter a curiosidade e a atenção sobre fazeres e saberes que permeiam o exercício profissional.

Nessa perspectiva, a liderança pedagógica exercerá o papel de mediadora e reconstrutora de um discurso pedagógico na consecução de um currículo permanentemente reconstruído pela reflexão, recuperando em seu cotidiano escolar fenômenos e problemas com relevância social e científica, além de se orientar na observação criteriosa de tais fenômenos e na investigação de suas relações pedagógicas. Afinal, conforme alerta Arruda (2009), o sujeito da práxis é um ser simultaneamente racional, sensível, emocional e afetivo, como ser humano integral que é. Pois, “Não basta saber como nós devemos conduzir, é fundamental compreender também qual a razão” (Suchodolski, 2002, p. 104). Estudos devem ser efetivados a fim de evidenciar a pedagogia que permeia os fazeres docentes nas escolas, assim como os mecanismos de gestão pedagógica que são mobilizados na sua (re)construção.

Compreender, visibilizar e problematizar a pedagogia de professores/as e os mecanismos (individuais e institucionais) de supervisão da ação docente, possibilitando uma reflexão sobre o papel da Pedagogia nos processos formativos, com ênfase nos princípios citados acima.

O rigor necessário para que uma supervisão/gestão deve ser baseada nos preceitos de uma constante pesquisa qualitativa com caráter científico. Atuando como investigador/a da prática docente, a Liderança Pedagógica organiza os dados que devem ser tratados cuidadosamente, minuciosamente, com riqueza e detalhes na descrição, não desconsiderando a importância de referências quantitativas na validação desses estudos. Segundo Bryman (1992), o investigador/gestor pedagógico, ao efetuar a coleta de dados a partir de fontes documentais, utiliza materiais e evidências existentes para análise. Isto inclui documentos históricos, registros atuais e estatísticas existentes.

Só se vê quando se é chamado ao olhar pelo próprio objeto de reflexão, resultando deste chamamento. É, pois, a construção e a arte (no sentido do fazer, do artesanal, da elaboração) da/na atividade de reflexão que resulta na produção de conhecimentos e significados para além de obviedades aparentes e superficiais e para além de uma gestão do conhecimento.

Gadamer (1997) sustenta que a partir do "diálogo significativo", a hermenêutica, enquanto exercício de compreensão, pode superar o sentido da estranheza, do não familiar. Por isso, a compreensão sempre se ocupará do próprio objeto da gestão/pesquisa, sem idéias prévias ou hipóteses a priori, deixando as vozes/as fontes falarem para, a partir do ouvido/lido, compreender e desvelar as artimanhas, as nuances, tecendo os fios da subjetividade.

.

Pode-se projetar, elaborar antecipações, porém, estas só serão confirmadas pelas próprias vozes/fontes.

Esta, para Gadamer, é a tarefa constante da compreensão que, por movimentos concêntricos, corrige-se sempre pela concordância de cada particularidade com o todo.

Supõe-se, ainda, que, “todo o compreendido e desvelado pelos homens, em qualquer lugar e tempo, se não teve alguma forma de registro, em que se pudesse conservar, voltou para seu ocultamento, não foi preservado para a história” (CRITELLI, 1996,p.75).

Assim, a gestão/investigação tem também o propósito de iluminar o vivido, deixando a outros um legado que importa preservar.

A gestão pedagógica na escola, especialmente pode se fazer, seguindo Rezende (1990), três momentos correspondentes aos três sentidos da palavra “sentido”.

Estes momentos corresponderão a um conjunto de elementos que deverão constituir o planejamento das atividades de supervisão que este texto sugere, a saber:

Etapa 1: Constatação. Trata-se de constatar a realidade com um levantamento adequado dos dados, em sentido dado, em vista de uma descrição suficiente e significativa da situação que foi escolhida como objeto de pesquisa. Nesta etapa, através de análise documental e contacto com os contextos de prática, serão levantados dados acerca dos cursos e mapeado um conjunto de fatores contextuais relevantes à gestão, em particular no que diz respeito a reformas curriculares recentes e a políticas institucionais de promoção e avaliação da qualidade do ensino. Esta fase suporta o desenho de uma ação mais direta da gestão em fase subsequente.

Etapa 2 : Compreensão. Trata-se de considerar a realidade constatada com o intuito de compreendê-la, procurando evidenciar relações de aproximação ou de afastamento entre fatores contextuais, representações e percepções dos sujeitos e elementos teóricos relativos às ações supervisivas, por meio do exercício hermenêutico. Nesta etapa passa-se a apreender os significados produzidos e traduzidos pelas práticas conferidas ou descritas pelos docentes dos cursos das engenharias, seja por meio de oficinas, encontros presenciais ou virtuais promovidos pela gestão pedagógica.

Etapa 3 : Projeção-prospectiva. Trata-se de evidenciar, à luz das etapas anteriores, como contradições e possibilidades dentro de uma pedagogia vivida e construída podem ser exploradas, em vista de uma gramática pedagógica mais visível e assumida, e portanto mais sujeita a problematização e mudança no contexto universitário.

Cabe destacar que essas etapas devem ser acompanhadas de uma profunda e constante visitaçã ao que se tem produzido sobre a docência nos centros de pesquisa em educaçã e em artigos produzidos, a fim de subsidiar as análises que serão realizadas ao longo de todo o processo de gestão pedagógica.

As etapas acima delineadas podem sustentar um modelo de supervisão de práticas docentes assumido gestão pedagógica que se preocupa em garantir a qualidade do ensino em suas instituições. Um modelo que pode, também servir de apoio ao cotidiano de professores, como forma de supervisionar a própria prática e torná-la objeto constante de reflexão e análise. Outrossim, o uso desse ferramental pode se constituir de meio para um exercício que se inicia em algumas instituições nacionais e internacionais que é a avaliação entre pares, onde professores/as acompanham e analisam aulas entre si,

produzem um exercício reflexivo cuidadoso do processo de ensino e trocam experiências substanciais no âmbito de uma pedagogia em construção, conforme salienta Vieira(2005).

Este percurso de gestão/supervisão das práticas docentes, análogo a um movimento investigativo, ao ser empreendido, visa complementar e compor um conjunto de ações específicas na academia a fim de disseminar uma cultura da cooperação e do coletivismo.

Pois, ao se optar por ter como foco as práticas docentes, está se promovendo a criação de um espaço, via gestão pedagógica, de formação que se realiza no cotidiano da atividade de ensino.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. Educação para uma economia do amor: educação da práxis e economia solidária. Aparecida, SP, Ideias e Letras, 2009.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto, Porto Editora, 1994. BRYMAN, A. Research methods and organization studies. 2nd ed. Londres, Routledge, 1992. CRITELLI, D. M.. Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo, Educ/Brasiliense, 1996.

DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1994.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H-G. Verdade e método. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

GOODSON, I. F. Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança. Porto, Porto Editora, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora?

São Paulo, Cortez, 1998.

PERRENOUD, Ph. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.

Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

REZENDE, A. M. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo, Cortez 1990.

STANO, R. C. M. T. Identidade do professor no envelhecimento. São Paulo, Cortez, 2001.

SUCHODOLSKI, B. A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas; pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo, Centauro, 2002.

VIEIRA, F. Pontes Invisíveis entre teoria e prática na formação de professores. In. Currículo sem Fronteiras, v.5, n.1, pp.116-138, Jan/Jun 2005.

VIEIRA, F., GOMES, Á., GOMES, C., SILVA, J. L., MOREIRA, M. A., MELO, M. C. & ALBUQUERQUE, P. B. Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho. Relatório de Investigação. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2002.

Dica reflexiva:

Este capítulo traz elementos de uma Gestão Pedagógica construída no espaço escolar, numa tentativa de identificar um modelo próprio para a Educação. Transforme o modelo exposto no texto em um esquema explicativo para melhor compreender as ações necessárias à Gestão Pedagógica.

CAPÍTULO 2

GESTÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA AUTONOMIA

OBJETIVOS:

- Destacar os sentidos da Pedagogia da Autonomia no espaço escolar;
- Captar as possibilidades para coreografias da Gestão Pedagógica consubstanciadas na Autonomia

1- Autonomia como fundamento da Gestão Pedagógica

A autonomia, ideia fundante para a Gestão Pedagógica é um adjetivo que se espera conquistar nas práticas docentes. Práticas docentes consubstanciadas na Pedagogia da Autonomia para a incorporação cotidiana de uma Pedagogia para a Autonomia, no sentido de que tais práticas se reinventem e fortaleçam o próprio sentido da autonomia de professores/as e alunos/as. Mas em que momento a autonomia se faz presente na Gestão Pedagógica? No próprio ciclo docente, o caráter autônomo define as ações de ensino, a saber:

PLANEJAMENTO - AÇÃO DOCENTE -
.REFLEXIBILIDADE

Toda ação docente se embasa numa intencionalidade, em objetivos e intenções que definem caminhos e escolhas. É no planejamento que a autonomia, como elemento pedagógico fundante, caracteriza os passos de uma aula, produz uma forma específica de intervenção com o outro. Porém, é no exercício de compartilhamento, na narrativa da prática que o/a professor/a desenvolve a flexibilidade, ou seja, a capacidade de afastar-se do familiar para garantir um olhar crítico e analítico do processo de ensino.

A flexibilidade sustenta e garante a captação da singularidade da própria ação docente, em que contexto e sujeitos são únicos no processo. Aqui apresenta-se um dos elementos que compõem a Gestão Pedagógica sob a perspectiva da autonomia, que deflagra uma pedagogia em construção para a formação de sujeitos, professor/a e alunos/as, imbuídos/as do mesmo sentido autônomo de suas ações.

A autonomia requerida no processo educativo e base da Gestão Pedagógica desenvolve-se via formação de grupo de compartilhamento e lança, pois a possibilidade ao professor/a de ampliar o seu olhar acerca de sua própria ação. Isto se percebe ao se entender que para o desenvolvimento da autonomia via compartilhamento de experiências docentes, o/a professor/a se exercita no olhar do outro.

É ao outro, componentes-ouvintes-pensantes de sua prática, que o/a professor/a se mostra ao olhar. E é neste exercício de se ver no outro, que o professor se refaz e se reinventa em sua ação na docência. Cada professor/a se vê no outro e se lança ao olhar do outro. Aí se constrói, via Gestão Pedagógica, o processo coletivo de exercício da autonomia, ou seja, pelo convívio com a diferença (de contextos, de estilos, de lugares) que os torna iguais.

É este mesmo processo organizado pela Liderança Pedagógica, de se colocar ao alcance do olhar do outro, que a Pedagogia para a autonomia se presentifica na intencionalidade posto no planejamento, concretizada na ação docente e ressignificada no compartilhamento.

Porque, para compartilhar, o/a professor/a reorganiza a experiência, identifica uma lógica, sugere os próprios passos e se desfamiliariza para ressignificá-la e incorporá-la como prática docente na perspectiva da autonomia. Para que ocorra a flexibilidade, elemento constituinte da Pedagogia da autonomia e consequentemente da Gestão Pedagógica sob tal perspectiva, é preciso ter uma perda de conhecimento para adquirir conhecimento: esquecer a si mesmo para encontrar o outro. Pois, os outros ajudam a parir o próprio conhecimento: estado singular do conhecimento. Neste sentido, não há formas universais. Somos livres para criar a própria fórmula de desenvolver tal autonomia.

Outro elemento constituinte da Pedagogia da Autonomia e que subjaz a proposta da Gestão Pedagógica é a amorosidade. A educação como ato de amor. Embrenhando, em primeiro lugar, na concepção de amor em Platão, como eros, ama-se aquilo que falta.

A falta, o ainda não-realizado, a utopia definem então o amor. Na docência, as escolhas, as buscas, as lutas cotidianas apresentam a busca do que falta, a corrida pelo preenchimento de uma não-forma. Eros é o amor da falta, assim como exercer a docência é administrar aquilo que ainda não-é como o aprendizado, o contexto mais favorável, a escola mais apropriada. Planeja-se na intenção de tornar presente o ausente, de transformar o não-aprendizado em aprendizado, o não-dito em dito.

Em segundo lugar, tem-se a concepção de amor em Aristóteles, como filia. Um conceito que traz a ideia de amor associada à ideia de alegria. Ama-se o que causa alegria. Pode-se vislumbrar que à docência cabe garantir o prazer e o fascínio pelo saber, pela descoberta, pelo ainda não-conhecido. E é pela alegria do não-saber na docência, que o professor percorre atalhos de questionamentos, traça intervenções e recoloca o próprio saber ao aluno.

Em terceiro lugar, tem-se a concepção de amor em Jesus, como ágape. Reconhece-se aqui a importância do que o outro sente e então, ao professor, cabe reconhecer o outro em seus sentimentos, em suas significações, em suas experiências e história. A Pedagogia da Autonomia instaura na prática docente e na Gestão Pedagógica (a) a busca pelo que falta: o trabalho com a ausência; (b) a realização da presença: pela alegria de construir; (c) a construção com o outro: desvelando ausências, presentificando sentidos, compartilhando o caminho (com alunos/as e professores/as).

Ao se optar pela por uma Gestão Pedagógica pautada na Pedagogia da Autonomia e para a Autonomia, assume-se a incompletude do ser e a sua necessidade de fazer da escola o lugar para o não-lugar daqueles que não são percebidos e arriscam-se no anonimato. A Pedagogia da Autonomia é um modo de trabalhar a educação não-estandardizada, negando a formação do homem-massa em Gasset.

Contra, pois, a subserviência do comum, do ordinário e instaurando a alegria da busca por um si-mesmo. Pois, para Gasset, o homem-massa não se exige, não busca o próprio aperfeiçoamento e apresenta-se esvaziado de sua própria história. E o/a professor/a, afeito/a à própria construção de autonomia, torna-se sujeito de suas faltas, presente no prazer de ensinar e atento ao outro, professor/a e aluno/a, como sujeidades do processo educativo. A Gestão Pedagógica, ao organizar e promover o compartilhamento de práticas docentes à luz da Pedagogia da Autonomia reforça o sentido dado ao Outro por Lévinas, pois o existir supõe superar o anonimato e tornar-se sujeito. O tornar-se sujeito encerra aqui o sentido da amorosidade no ato de ensinar, em Eros e Filia. Ademais, para Lévinas, constituir-se sujeito é lançar-se para fora da existência impessoal: lugar para acolher o outro. É o sentido Ágape da amorosidade no ato de ensinar. Tem-se pois a Pedagogia da Autonomia como uma construção em busca da alteridade e cabe à Gestão Pedagógica favorecer tal processo construtivo.

2- O compartilhamento de práticas docentes em exemplos de diálogos com a Gestão Pedagógica

Numa roda de conversa organizada pela Liderança Pedagógica e um grupo de docentes: " Educação é uma coisa que me consome, mas eu amo" (professor Bruno) Com estas palavras, iniciou-se a apresentação de práticas consideradas exitosas por um professor de matemática e física do Ensino Médio. Sem formação específica, graduado em Engenharia Ambiental, foi se fazendo professor ainda no curso de graduação, trabalhando na docência em curso pré-vestibular comunitário. E a docência não mais saiu de seu ser e o levou a guardar seu diploma de engenheiro e arriscar-se nas ondas da Educação. Ser consumido pela Educação é uma forma de expressar a inteireza de sua inserção no trabalho educativo, ao tratar das questões de sala de aula, na dúvida da escolha quanto ao modo de trabalhar o conteúdo, de ser relacionar com os alunos.

A Educação, mais que " coisa que consome", assume o centro da reflexão da docência, questionando acerca do melhor modo de ser professor e todo o compartilhamento do professor Bruno atesta esta busca por uma prática melhor, mais adequada e condizente com o que ele, tão jovem, entende ser efetivo para a aprendizagem do aluno. Há aqui um sentido intuitivo nas escolhas e um saber pedagógico advindo da prática. " Acho que o professor não tem que mentir nem gritar e nem tem que controlar a turma. Professor tem é que ter confiança na turma". Um saber oriundo de um certo modo de fazer e pensar a educação. Distante de cursos de formação docente, tem no cotidiano de sua ação, o território de seu próprio aprendizado como professor. Destaca, ao compartilhar suas práticas, que trabalhou algum tempo num curso que seguia uma apostila e que não pode continuar, porque " sentiu" que " o apostilamento nega a autonomia e a criação do professor".

O cerceamento que deflagra a necessidade da criação, da conquista e construção de uma autonomia docente que, subjaz ao processo educativo, mostra as frestas de um movimento de reinvenção permanente. O jovem professor compartilha fotos e descreve uma aula de matemática ao ar livre, na montanha, e destaca a sensação de liberdade e o ambiente sem tensão para aprender matemática. No diálogo com outros professores do grupo, é inquirido sobre a necessidade de sair da sala de aula para que se dissipe a tensão no aprendizado de matemática. Um momento de reflexão sobre a ancestralidade da escola e da sala de aula, a possibilidade de aprender que independe do lugar. Talvez seja uma necessidade do próprio professor de tentar uma aula diferente, afastando-se do tradicional. Cabe destacar que o diálogo estabelecido entre os professores, acerca desta atividade, traz à tona a reflexão sobre a função transmissora da escola que é inevitável. Junto a esta função transmissora, vem a necessidade dos formalismos, das formatações e da própria arquitetura escolar como espaço de ensino-aprendizagem..

A partir do compartilhamento de experiência de aula de matemática na montanha o grupo permeou um caminho reflexivo acerca da denominada "mudança necessária" que deve ocorrer no processo educativo. Neste sentido, os integrantes entendem que as críticas e as ações frente a tais críticas devem ser devidamente embasadas, objetivamente contextualizadas para que a função transmissora e garantidora de saberes estabelecidos sejam preservados. O risco, pois de demonizar práticas tradicionais está na ingenuidade de buscar o novo pelo novo, sem o devido respaldo pedagógico. No caso do ensino de matemática na montanha, pelas fotos, via-se alunos sentados de maneira desconfortável na montanha, numa paisagem onírica, mas completamente voltados para os seus cadernos e seus exercícios de aritmética. Qual o sentido, pois de deslocar os alunos para outro ambiente, se a prática de ensino mantém a postura tradicional de o professor explicar (sem lousa) e o aluno resolver exercícios no caderno? E, tal prática não é demérito algum quando desenvolve capacidade de raciocínio, compreensão e aprendizado dos alunos?

Estas e outras questões preencheram o diálogo que se estabeleceu a partir da experiência compartilhada pelo professor. É a possibilidade que a Pedagogia da Autonomia traz ao professor de questionar o cotidiano, indagar o trivial e responsabilizar-se pela ação. Um segunda experiência generosamente relatada pelo professor Bruno foi sobre um projeto que acontece todo ano numa escola de ensino médio denominado de Gincana Multi e Interdisciplinar em que os alunos se dividem em grupo e são instigados e orientados pelos professores de diversas matérias curriculares para criarem jogos ou similares para apresentar determinados conteúdos/temas aos outros alunos, interrelacionando a matemática (com a música, com a Língua Portuguesa, com a Geografia etc). Pela experiência descrita e mostrada em fotos, o grupo entendeu que tal projeto insere-se num modelo de " professor invertido", parafraseando a modalidade de " aula invertida". Um conceito em que os alunos aprendem para ensinar e ensinam por meio de atividade lúdica.

O professor destaca a importância deste projeto pelo senso de responsabilidade que gera nos alunos. Assim, os alunos recriam o ensino da matemática utilizando jogos como dominó, batalha naval, arco e flecha. Tais ideias foram disponibilizadas aos professores integrantes do grupo e os de outras áreas, anotaram para possíveis adequações em suas práticas de ensino.

Cabe ressaltar que esta atividade didática " professor invertido" tem como pressuposto a construção de um certo conhecimento que seja didatizado para que o outro(aluno) compreenda. Não há apenas o desenvolvimento do senso de responsabilidade, mas de habilidades como saber organizar o aprendido, trabalhar coletivamente, num sentido colaborativo. É também uma atividade em que o aluno tem a oportunidade de ensinar ao professor meios e modos diferentes de apresentar determinados conteúdos. Daí o termo professor invertido.

Ao apresentar esta atividade, o professor Bruno destaca que "as ideias são sempre muito interessantes, mas a gente só não trabalha usando essa riqueza de criação de jogos, porque a gente não tem tempo". Na interlocução com o grupo, uma professora se contrapõe a esta fala do professor Bruno, narrando o excesso de atividades que tem semanalmente como professora, mas que isto não a impede de criar atividades diversas para realizar com os seus alunos. E o tempo do professor, para além da sala de aula é discutido por outros professores do grupo, como um elemento que pode sim diminuir a carga criativa do professor, mas que jamais é um impeditivo para uma prática docente significativa para os alunos. A relatividade do tempo no exercício profissional da docência atravessa aspectos políticos e econômicos (questão salarial, opção pela educação de qualidade, negação do professor-massa) e chega na necessidade do professor aprender a usar o tempo encurtado, de intervalos de aulas, de fins de semana etc para criar o seu próprio modo pedagógico de ensinar.

Neste sentido, um professor integrante do grupo ainda ressalta que, mesmo não conseguindo levar os alunos para uma aula na montanha, pode, por meio da tecnologia hoje disponível, trazer o mundo para a sala de aula. Seria realidade invertida?

Discute-se então o sentido do " novo" na educação. O que efetivamente pode ser designado por novo na educação? O líder pedagógico e o grupo concordam que o novo não está apenas no uso de tecnologias digitais, mas que se presentifica na forma como os conteúdos são trabalhados e que promovem a aprendizagem.

Assim, uma dinâmica que mobiliza os alunos para a aprendizagem e a busca do conhecimento, fora e dentro do espaço escolar pode se constituir no " novo na educação". Jogos, propostas desafiadoras aos alunos inscrevem-se como procedimentos de ensino que, muitas vezes, nem precisam do uso de acessórios tecnológicos para se materializarem novidade em educação.

O cotidiano escolar e as ações docentes só se tornam elementos propiciadores de formação continuada docente se, por meio de uma Gestão Pedagógica adequada, ao/a professor/a, for erigido e legitimado um tempo-lugar para o devido distanciamento do familiar da docência e para que a reflexão se torne possível. A Gestão Pedagógica, partindo dos fundamentos da Pedagogia da Autonomia, se configura um modo de garantir que a docência seja cuidada, reinventada e fortalecida pelos pares, num movimento colaborativo de pensar a prática, buscando reorganizá-la a partir de determinados referenciais teórico-pedagógicos. Partindo do pressuposto de que os conhecimentos construídos acerca do ensino, engendrados pelas práticas docentes, devem ser desvelados e registrados a fim de se evidenciar uma Pedagogia em permanente construção e reconstrução. Tais desvelamentos das práticas docentes tornam-se importantes para o fortalecimento da própria profissão docente, no sentido de evitar que a docência, segundo Gauthier (1998) se torne um “ofício sem saberes”.

3- Gestão Pedagógica formando pela Pedagogia da Autonomia

A Gestão Pedagógica, como promotora de formação continuada docente, em sua gênese, entende que a gramática pedagógica se constrói no espaço de elaboração de saberes docentes a partir das práticas, nem sempre refletidas, mas certamente, configuradores de um certo modo de saber-fazer docente na escola. Apreendê-las em seus significados, observá-las reflexivamente pelo diálogo com outras experiências e práticas docentes favorecem a revitalização de uma Pedagogia que caminha e se ancora na Autonomia. Pórlan e Toscano (2001) enfatizam que tais conhecimentos, advindos e validados pela experiência, se acumulam historicamente e definem práticas docentes, as quais nem sempre são reconhecidos pela “Pedagogia”.

Ao se promover encontros entre professores para o compartilhamento de práticas de ensino, a Gestão Pedagógica cria espaço e favorece-se a reflexão acerca das racionalidades pedagógicas que estão em construção no cotidiano escolar. Torna-se necessário, para tal, instituir a modalidade da intercrítica Atlan (1994) apud Macedo (2005) como um meio de legitimar não apenas de uma racionalidade, mas várias, igualmente legítimas com suas verdades provisórias e possíveis quanto às práticas docentes em construção, pelo viés da Autonomia. Nóvoa (2000) cita duas dimensões da atitude reflexiva do professor frente à sua própria prática. Uma primeira dimensão individual, a autor reflexiva; e outra, construída a partir exatamente dessa intercrítica, em que a reflexão se torna partilhada por meio de rotinas diferentes de trabalho, debates, supervisão, formação interpares. Autorreflexão e reflexão partilhadas podem, pois, plasmar uma via de formação inicial e continuada de professores em serviço consubstanciando a Pedagogia e reelaborando a Autonomia como possibilidade concreta de exercício profissional da docência.

A formação destes grupos nas unidades escolares, pela Gestão Pedagógica, fundamenta-se, pois na necessidade de se desenhar uma outra gramática pedagógica para nortear processos formativos continuados de professores que atuam em cenários institucionais específicos, promovendo encontros que garantam uma professoralidade ancorada na oralidade e comunicação, no uso de novas tecnologias educacionais e no exercício contínuo de reflexão-prática-reflexão.

O processo formativo que pode se observar nestes encontros aponta para uma marca que delinea os significados que ali são construídos, considerando a necessidade da contextualização de uma Pedagogia da Autonomia consubstanciada na própria prática docente. No decorrer das atividades (leituras, filmes e práticas docentes discutidas pelo grupo e ancoradas na Gestão Pedagógica) há o cuidado de garantir o foco de todo o trabalho na autoformação por meio de desenvolvimento de habilidades de autocrítica da prática docente.

Tendo, pois, o processo formativo considerado sob uma cultura de partilha com os pares, desenvolvendo atividades de caráter coletivo e cooperativo. Pode-se orientar a construção paulatina de uma Autonomia coletiva que reforça os traços da Pedagogia e localizar aspectos importantes da Gestão Pedagógica:

a) no decorrer das atividades formativas de compartilhamento de práticas docentes na forma como se demonstra o autoconhecimento dos professores-participantes e na justificativa das tomadas fundamentada de decisões pedagógicas;

b) na cooperação demonstrada na postura de compartilhamento e publicização das práticas, alimentando o material teórico-prático das reflexões coletivas;

c) na diversificação e articulação epistemológica dos fundamentos teórico-metodológicos das práticas docentes criadas, aplicadas e narradas.

4- Coreografias formativas possíveis da Gestão Pedagógica baseada na Autonomia

A fim de que as experiências vividas não se perdessem, sugere-se que, via site de compartilhamento na internet, os professores aproveitariam o espaço virtual para o registro de atividades docentes, seja por descrição ou fotografias. Para Carvalho (2008) os recursos online e as ferramentas de fácil publicação constituem uma excelente oportunidade para que tanto docentes quanto discentes possam aprender, divulgar e compartilhar de forma colaborativa suas experiências e seus saberes. Cunha, Braz e Chamon (2012) afirmam que as tecnologias da informação agregam valor e possibilitam “transpor a fragmentação do conhecimento, estabelecendo articulações entre diferentes áreas do saber. Para as autoras essas tecnologias “podem transformar assim a prática no processo de ensino, transcendendo às novas formas de conhecimento ao ir além dos limites impostos por práticas disciplinares”. (CUNHA, BRAZ e CHAMOM, 2012, p.1).

Fernandes e Bernardi (2015) consideram que a criação de grupos em redes sociais contribui para a construção de novas aprendizagens, caracterizando-se como um recurso inovador que está atrelado à realidade e aos avanços tecnológicos. Essa relação entre as mídias sociais e o mundo da educação destaca-se como um ponto positivo para o processo de ensino e aprendizagem, atribuindo a ele um caráter dinâmico e lúdico. Assim, aos poucos, os integrantes do grupo foram se colocando na página virtual, apresentando, mais em fotos do que em palavras, as atividades desenvolvidas em suas aulas. As palavras vieram dos outros, pela análise de olhares diferentes, focados a partir de seu lugar epistemológico. Ortega Y Gasset destaca que o ser humano tem necessidade de ordenação de sua experiência vital, porque o viver é feito de improvisos e provisoriedade.

Bolzan (2002) menciona que

"A educação escolar precisa se preocupar com a simultaneidade dos papéis de aprendiz/ensinante, pois o processo interativo, advindo desta relação, poderá possibilitar a superação da repetição, da cópia ou da mera execução das atividades propostas, com vistas à criação, à reinvenção, ao conflito e à reconstrução de novos saberes reconhecidos e sistematizados academicamente". (Bolzan, 2002, p.53)

O que vale ressaltar é que o docente nunca está sozinho e suas práticas precisam dar sentido e significado as propostas pedagógicas construídas em conjunto pela Gestão Pedagógica e o grupo docente. Um grupo de compartilhamento de experiências torna-se um repositório de garantia de permanência do provisório para ser refletido e capturado no que lhe é significativo.

É a docência acontecendo e se fortalecendo, não apenas nos encontros presenciais e mensais, mas se tornando entrelaçamento de prática-teoria no espaço virtual em movimento. Pode-se inferir que este existir virtual da Gestão Pedagógica agrega um grupo interessado menos em discutir e tão somente em refletir, solitariamente as suas próprias questões. Mesmo que seja assim, tem-se aí um papel salutar e significativo da Gestão Pedagógica num espaço que alcança mais do que os professores em proximidade física. É a Gestão Pedagógica sem fronteiras, similar ao pensar e ao fazer educação. Silva e Salgado (2016) afirmam que as “redes sociais, em especial o Facebook, cria novas possibilidades, oferecendo ao professor, uma estratégia capaz de auxiliá-lo na coordenação dos conhecimentos específicos” Para as autoras a rede social permite difundir informação, integrar as pessoas, deixá-las conectadas com os temas de interesse, além de um espaço para discussões e reflexões.

Consubstanciando esta construção, pela Gestão Pedagógica, de um chão-base na Autonomia, o uso de filmes como recurso pedagógico traz a reflexão sobre a ficção, de modo que seja possível construir o saber e se apropriar de novos conhecimentos que possam agregar valores e informações importantes para a sua formação cidadã e profissional. (Andrade e Teixeira,2016) Assim, os filmes e a discussão sobre eles e a relação com as práticas docentes compartilhadas promovem o surgimento de outro passo nesta coreografia de formação engendrada pela Gestão Pedagógica: o estudo-reflexão.

Para respaldar determinadas modalidades de intervenção compartilhadas, pode surgir, pois, do próprio grupo, a necessidade de uma sessão intitulada “ estudo-reflexão”, a partir de textos, artigos ou livros indicados por algum membro do grupo. É a elaboração coletiva de outro significado à prática, que nem sempre está explícito para o professor. Ou seja, é na teoria que a prática se ressignifica e torna, dialeticamente, a relação prática-teoria-prática, onde a primazia da prática supõe sua consubstanciação na teoria.

Para Bolsan e Isaia (2007) a construção do papel de ser professor é coletiva. Sua formação está pautada na construção de competências necessárias desejáveis para sua atuação. Por isto a premência da Gestão Pedagógica colocar-se como mediação neste processo. Para as autoras, compartilhar o conhecimento pedagógico é ir a busca de um conhecimento amplo desde o saber – fazer, passando pelas estratégias pedagógicas e orientações didáticas, visitando o teórico e conceitual e suas relações com os conhecimentos experienciais da docência.

(..) compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares.

Ambos os processos implicam em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes durante o processo de ensinar e de aprender. Logo, quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocam-se ideias acerca de fatos e situações, tematiza-se acerca de um determinado conhecimento, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando saberes. Essa construção ativa se dá à medida que são explicitadas as relações entre o conhecimento pedagógico atual e os conhecimentos prévios dos professores. (Bolsan e Isaia, 2007, p.73)

Ocorre, pois, pelo empoderamento dos próprios docentes, sob apoio e facilitação da Gestão Pedagógica, imbuídos e articulados com preceitos prático-teóricos da Pedagogia da Autonomia, uma reconfiguração dos encontros presenciais, promovendo alternâncias de sessões e de estudos, garantindo redesenho do formato inicial da dinâmica do grupo.

Tem-se, pois a vivência de uma autonomia que se pedagogiza em práticas de ensino, de construção colegiada e de autoformação, tornando o compartilhamento docente uma atividade revestida de profundas reflexões, significativas intervenções e diálogos abertos à sensibilidade de cada professor. Os olhares sobre a educação e as práticas docentes não coincidem, mas se tencionam num movimento de busca por caminhos que sejam criativos e correspondam às necessidades de transformar a docência num desafio de descoberta, de inquições, de certezas provisórias.

5- Algumas considerações

Ideia fundante para a Gestão Pedagógica, a autonomia, é, ao mesmo tempo, um adjetivo que se espera conquistar nas práticas docentes. Práticas docentes consubstanciadas na Pedagogia da Autonomia para a incorporação cotidiana de uma Pedagogia para a Autonomia, no sentido de que tais práticas se reinventem e fortaleçam o próprio sentido da autonomia de professores e, conseqüentemente, de alunos.

A autonomia no processo formativo de um grupo de compartilhamento, provocando a recriação constante de coreografias de funcionamento, atestam a possibilidade de ampliação do olhar docente acerca de sua própria ação. Isto se percebe ao se entender que, para o desenvolvimento da autonomia via compartilhamento de experiências docentes, o professor se exercita no olhar do outro. É ao outro, componentes-ouvintes-pensantes de sua prática, que o professor se mostra ao olhar.

E é neste exercício de se ver no outro, que o professor se refaz e se reinventa em sua ação na docência. Cada professor se vê no outro e se lança ao olhar do outro.

Aí se constrói o processo coletivo de exercício da autonomia, ou seja, pelo convívio com a diferença (de contextos, de estilos, de lugares) que os torna iguais.

É este mesmo processo, de se colocar ao alcance do olhar do outro, que o Gestor Pedagógico assume a Pedagogia para a autonomia na intencionalidade de movimento posto nas mudanças, concretizada nos elementos desdobrados na interioridade do grupo e resignificada no compartilhamento não apenas de práticas docentes, mas também na forma e nos instrumentos acionados para refletir sobre elas.

Porque, para compartilhar, o professor reorganiza a experiência, identifica uma lógica, sugere os próprios passos e se desfamiliariza para resignificá-la e incorporá-la como prática docente na perspectiva da autonomia.

Para que se garanta o caráter formativo da própria Gestão Pedagógica, há que se promover a reflexibilidade, elemento constituinte da Pedagogia da autonomia. Para tal, é preciso ter uma perda de conhecimento para adquirir conhecimento: esquecer a si mesmo para encontrar o outro. Pois, os outros ajudam a parir o próprio conhecimento: estado singular do conhecimento. Neste sentido, não há formas universais.

Somos livres para criar a própria fórmula (coreografia) de desenvolver tal autonomia.

Referências

- Andrade, A. de; Teixeira, R. R. P. Cinema, educação e tecnologia: contribuições pedagógicas de um projeto de extensão. Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação [RIInTE] –01 a 03 de junho de 2016 – IFSP Câmpus Boituva - Capital Nacional do Paraquedismo
- Bolzan, D. P. V.. O aluno professor do Curso de Pedagogia e a Alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. GAP nº. 020117 FAPERGS - PPGE/CE/UFSM. 2002-2005
- Bolzan, D.P.V.; Isaia, S.M.A. O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior. Políticas Educativas, Campinas, v.1, n.1, p. 69-79, out. 2007

Carvalho, A.A.A. Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores. Lisboa: Ministério da Educação Portugal, 2008. Disponível em: . Acesso em: 21 abr. 2014.

Fernandes, N.; Bernardi, G. Interlocução pedagógica entre facebook e contexto escolar: limites e possibilidades da rede social enquanto ferramenta pedagógica. Educ.&Tecnol. | Belo Horizonte | v. 20 | n. 2 | p. 9-21 | maio/ago. 2.

Freire, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Ega, 1996 Gauthier, C. (Org.). Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998

Macedo, R. S. Atos do currículo e ethos universitário. Revista da Faced, nº 09, 2005, p. 125-138.

Nóvoa, A.. Entrevista “Universidade e formação docente”. Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação. n.7, agosto 2000, 129-137.

Pórlan, R. Toscano, J. El sab Lima, L. C. (2006a).
Bolonha à Portuguesa?. In A Página da Educação, ano
XV, nº 160, p.9.er práctico de los profesores
especialistas: aportaciones desde las didácticas
específicas. In. Primeiro Relatório Reuni (2009).
Ministério da Educação, Brasil.

Silva, M. T.C. da; Salgado, P. F. P.. Redes Sociais, em
especial o Facebook na interpretação das
possibilidades de ações das práticas docentes no
ensino: uma ferramenta capaz de agir diretamente no
processo didático-pedagógico. SIED – Simpósio
Internacional de Educação a Distância – Formação
tecnologia e cultura digital – 8 a 27 setembro (2016) -
<http://www.sied->

[enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/2134/729](http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/2134/729)
- acesso 02/04/2017

DICA REFLEXIVA

- Criar outras possibilidades de coreografia para uma Gestão Pedagógica baseada na Pedagogia da Autonomia

CAPÍTULO 3

A GESTÃO PEDAGÓGICA E A CUSTOMIZAÇÃO METODOLÓGICA

Objetivos:

- refletir acerca das metodologias alternativas para o contexto singular da escola;
- compreender a importância da Gestão Pedagógica na condução da customização metodológica junto ao grupo docente.

1- Pedagogia, Intervenção e Inovação

Qual a contribuição da Pedagogia no espaço da gestão pedagógica? Em primeiro lugar, dar suporte para a qualificação da ação docente na Intervenção, garantindo inovação fundamentada e crítica para um trabalho com elementos contingenciais (número de alunos, recursos, tempos). Em segundo lugar, não é salvação, mas é possibilidade como conhecimento-regulação garantindo um olhar consubstanciado em estudos, parâmetros avaliativos, maneiras de explicação do processo ensino-aprendizagem. A Pedagogia também traz elementos para a compreensão, por parte da Gestão Pedagógica, de questões referentes à indisciplina, não-aprendizado, silêncio dos alunos e a presença de controles e exercício do poder. A presença e problematização da Pedagogia na Gestão Pedagógica interpela, também, a questão da inovação, tão cobrada e incentivada pelas escolas.

E o que é inovação? Toda inovação se assemelha aos atos educativos por apresentarem uma intencionalidade objetivada em planejamentos específicos. Tais planejamentos, muitas vezes, sugerem a necessidade de desaprendizagens, num processo e movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão. Há que se considerar neste percurso de inovação a singularidade e heterogeneidade de seus sujeitos e o uso crítico das novas tecnologias num caráter coletivo de relação pedagógica horizontal, formando o que se denomina de uma comunidade de aprendizagem. Aqui ressalta-se o papel da liderança na mediação no ensinar e no aprender, enfatizando o seu aspecto colaborativo na busca por uma autorregulação da aprendizagem, onde deve ocorrer a supervisão do ensino por meio de um trabalho intercrítico que se converta em intervenção. Tal postura impede que se converta em inovação requeitada o que tem sido divulgado como inovação na educação.

Como garantir que a Gestão Pedagógica seja mediadora de processos inovadores na educação? Assumindo a DIMENSÃO PROBLEMATIZADORA que suscita desafio, curiosidade, busca, orientação, estudo.

Até agora, o ensino tradicional, com o trinômio exposição-discussão-leituras/exercícios-provas, tem dominado as práticas docentes. A mudança metodológica inovadora (introduzir alguma novidade) sugere mudança progressiva (implica progresso e aperfeiçoamento: - Relações entre renovação e aperfeiçoamento), mudança planejada (esporádica) e processo de mudança (seqüência de etapas de novas práticas). Inovação é algo mais deliberado, intencional e planejado e não algo que ocorre espontaneamente. E por que ir além do ensino transmissivo? Porque, entre outros motivos, a situação do professor/a que ensina o que sabe e a correspondente situação do aluno/a que não sabe, ouve-anota-reproduz em provas e exercícios, não sustenta mais o processo ensino-aprendizagem.

À gestão pedagógica cabe promover a substituição de uma educação bancária por uma educação emancipatória-problematizadora, considerando a necessidade de variar as técnicas didáticas para

a) atender formas diversas de aprender;

b) desenvolver variadas competências e habilidades;

c) ampliar a autonomia do aprendente (buscas, indagações, pesquisas);

d) adequar o ensino ao objeto de aprendizagem;

e) otimizar uso de tecnologias disponíveis.

E, o que são técnica, metodologia ou estratégia de ensino?

São o meio, forma ou caminho para a ocorrência da aprendizagem e define a qualidade da relação professor/a-aluno/a, advindo de estudos e justificativas teóricas, dependendo do tempo institucional/formal e do tempo do aprendizado de cada um/a, do espaço e das condições físicas da instituição, dos recursos disponíveis, do número de alunos/as. Então, metodologia é escolha pedagógica e deve estar a serviço das intenções da ação docente quanto à formação e aprendizado do outro. Exemplo, tem-se a metodologia da problematização ou método do arco em Margueret e Bordenave que estimula a participação, o diálogo, a pesquisa, a reflexão e colaboração. De uma visão sincrética, mediada pela ação pedagógica para uma visão sintética da realidade. É o aprender a aprender, permitindo o engajamento dos/as alunos/as no seu próprio processo de aprendizagem. É a aprendizagem social no sentido de uma comunidade de prática e pode ser trabalhada em uma disciplina, em projetos interdisciplinares ou em ilhas interdisciplinares racionais.

É um modo de construir singularidade a cada escola, a cada conjunto docente, a cada comunidade de aprendizagem. É a forma de se garantir a customização metodológica, garantindo peculiaridade ao processo ensino-aprendizagem, criando e recriando técnicas didáticas. São recursos que incrementam o ensino com as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação(TIDIC) na educação, com potencial pedagógico na mediação dos conteúdos e da comunicação entre professores/as e alunos/as e devem ser usadas de acordo com os objetivos da técnica escolhida.

À Gestão Pedagógica cabe estudar alternativa com seus pares, colaborar no planejamento, execução e acompanhamento de situações de mudanças e/ou intervenção pedagógica, seja em situações cotidianas escolares ou em momentos emergenciais, como o que ocorreu na pandemia, entre 2020 e 2021..

2- Gestão Pedagógica e as Metodologias Ativas

As denominadas Metodologias Ativas se tornaram tema na formação de professores a partir de sua incorporação pelas Instituições de Ensino Superior. Com base em Gauthier, pode-se deduzir que as teorias pessoais sobre ensino, construídas ao longo das experiências na docência, são colocadas em xeque pelos professores do Ensino Superior em decorrência:

- a) das pressões internas para diminuir o número de retenção em determinadas disciplinas;
- b) das pressões externas concernentes à modernização do aparato curricular dos cursos;
- c) do fascínio provocado pelas tecnologias digitais na facilitação da busca pelo conhecimento;
- d) do aumento do número de alunos por turma, provocando necessidade de pensar no “como” garantir aprendizado a tantos.

Estes elementos, somados às inquietações das novas gerações de professores, provocam, pois, a abertura para um fazer docente que corresponda à sociedade tecnológica que vivemos. Interessante como a ausência de uma Pedagogia explícita na universidade se ramifica pelos “ como” se ensina.

Por meio da História da Educação percebemos que o Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano (Joseph Lancaster) pode ser considerado o precursor das Metodologias Ativas, ao instituir a monitoria (alunos auxiliares) para lidar com uma classe com muitos alunos e um só professor. Claro, que outros eram os princípios, como mera memorização via repetição e a disciplina mental como refinamento do aprendizado. A monitoria era uma forma de incentivar os alunos para que se corrigissem entre si, facilitando o trabalho e o controle docente, bem como com vistas à economia do tempo e de material usado. Nas Metodologias Ativas a atividade do aprendiz não é o de repetir até a memorização, mas de criar a partir da problematização dada. Porém, observa-se o trabalho discente de interpares sendo incentivado e devidamente organizado na proposição das Metodologias Ativas. Então, qual é a função da Gestão Pedagógica num cenário de massificação da escolarização? Temos aí que responder às questões do “como” promover a aprendizagem e conduzir o ensino.

Em Dewey temos a concepção de uma educação escolar que articula teoria e prática, escola e sociedade, chamando a atenção para a necessidade do professor conhecer os mecanismos de aprendizagem que a Psicologia nos fornece. Dewey enfatiza a aprendizagem e traz para a Pedagogia a importância da experiência e do agir no mundo, mudando a docência para um sentido de orientação de atividades que privilegiem as atividades discentes. Talvez aí esteja um primeiro fundamento para amparar as denominadas Metodologias Ativas, apontando um fazer docente implicado na orientação de atividade e não de centralizador de conhecimentos definitivos. Com Anísio Teixeira e a Escola Nova, temos, no Brasil, no âmbito da Educação Infantil, um salto significativo de concepções e práticas pedagógicas (ativas porque o aprendizado é um processo ativo), inovando o modo de ensinar. Entretanto, estas mudanças e o próprio discurso escolanovista não chega à Universidade, que continua alheia aos estudos das Ciências da Educação.

A partir de Anísio Teixeira, tem-se um discurso e uma perspectiva de transformação da e na Educação como lugar de utopia social. Tal discurso também está distante da docência universitária, e mantém o distanciamento das concepções, a posteriori da escolanova que vem com Paulo Freire. Nota-se que alguns precursores do uso do termo Metodologias Ativas citam Freire em seus escritos e/ou apresentações. Dialogicidade, mediação e autonomia são três categorias freireanas que precisam ter seus significados aprofundados para que não se banalize o seu preceito fundador na docência. O diálogo é ação pedagógica por excelência ao estabelecer uma relação de horizontalidade entre professores e alunos, entre alunos e alunos num cenário de colaboração e de escuta na construção de conhecimentos. Nasce de uma matriz crítica e gera a criticidade.

Então, estabelecer diálogo em sala de aula não supõe mera constatação, mas julgamento, análise, problematização. É desafio coletivo e não gincana de informações.

A mediação é a postura da Gestão Pedagógica frente ao processo de construção de conhecimento como ponte entre o sujeito do conhecimento (o aluno) e o próprio objeto do conhecimento (mundo). O trabalho docente de mediação sugere um movimento dialético de aproximação-distanciamento entre saberes cotidianos e saberes não-cotidianos. Tal mediação é a forma, então, como o professor, apoiado pela Gestão Pedagógica, disponibiliza os meios para a ocorrência da aprendizagem. Quais são estes meios? São os procedimentos didáticos, escolhidos e criados a partir de concepções de aluno, conhecimento, papel da educação, etc. Há aí a concepção de educação como ato político. Há que se atentar para que os métodos e técnicas pedagógicas não se sobreponham à relação que está sendo mediada (S—O). A autonomia, a terceira categoria freireana, considerada nesta reflexão, é um princípio pedagógico que supõe desenvolver, pela relação mediatizada por processos solidários, elementos que garantam ao aprendiz a construção de seu próprio repertório de conhecimento.

Importante que se destaque que estas 3 categorias de trabalho docente implicam em sistematização e método na condução da aprendizagem do aluno. Assim, há uma responsabilidade da Gestão Pedagógica e dos docentes posta sob um conhecimento que deve ser recriado solidamente e solidariamente. Nas atividades propostas e desenvolvidas em torno das Metodologias Ativas nas escolas pode-se observar o uso de tecnologias digitais que correm o risco de reduzir o conhecimento à informação, a respostas rápidas e padronizadas, que em nada sugerem a dialogicidade proposta por Freire. Em tais atividades pode-se também notar que há um equívoco quanto ao que se denomina “atividade”, como se a mera garantia de colocar alunos em círculos ou em pequenos grupos fosse suficiente para engendrar ação (cognitiva) do aprendiz. Há que se destacar que todo aprendizado é resultante de atividade, não apenas corporal, mas atividade cognitiva.

E, mais, a atividade cognitiva pode ser desenvolvida e terá muito mais significado quando a mediação se concentra na relação sujeito-objeto do conhecimento e não no mero uso correto de um artefato tecnológico. Pois, sendo assim, corre-se o risco do predomínio do recurso didático em detrimento do conteúdo que se está trabalhando em sala de aula, incorrendo em um novo tecnicismo na educação. Cabe destacar que, para Paulo Freire, a capacidade de crítica, de construção de representações acerca do mundo se faz a partir de indagação e consistência epistemológica para que a aprendizagem significativa realmente se concretize. As Metodologias Ativas, como quaisquer outras formas de ensinar, podem ser usadas numa roupagem moderna, com traços profundos de tradicionalismo. Exemplo disso é que as etapas rígidas, os passos sistemáticos de uma metodologia ativa podem enrijecer o processo ensino-aprendizagem e dificultar, por isso, o diálogo necessário à construção do conhecimento. Ou seja, a simplificação do conteúdo é uma forma de desrespeitar o aluno e não didatizar o conteúdo.

Interessante este movimento das Metodologias Ativas que subverteu uma ordem na própria Pedagogia. Se antes o movimento era de transformar as teorias acerca da aprendizagem para o ensino (como a teoria de Piaget), estamos hoje tentando fundamentar e buscar as teorias que justifiquem uma metodologia de ensino. Há aí um desafio que precisa ser assumido e enfrentado pela Gestão Pedagógica como estudiosos e mediadores do processo educacional.

A mediação da Gestão Pedagógica para a customização (adaptação, criação e recriação metodológica) apoia-se no argumento de que os Procedimentos Didáticos podem ser criados e recriados pelo professor/a, com uso de tecnologia, de maneira que seja adequado ao que se pretende, ao objetivo proposto sem colocar em relevância o artefato tecnológico, em detrimento do conteúdo, da autonomia, dialogicidade, criticidade e criatividade do aluno/a.

Observa-se que o caminho seja trabalhar a tecnologia e seu uso como práticas de cultura que, inseridas no ambiente escolar, modificam a própria concepção de educação. Mas, tais tecnologias, na educação, não podem fazer do professor um mero técnico, aplicador de procedimentos didático-tecnológicos sem a devida reflexão acerca dos ganhos e das perdas, dos limites e das possibilidades de seu uso.

Por isso, há um chamamento imperioso à Pedagogia. Que ela se insira explicitamente no espaço escolar, que traga e construa seus fundamentos num trabalho coletivo de construção de uma certa Pedagogia que oriente a docência, criando modos próprios de se fazer educação.

3- A customização metodológica para novos tempos

Pesquisas acerca destas práticas pedagógicas nas instituições educativas têm apontado ações docentes com um cunho inovador, dentro de um sistema de pensar e fazer o ensino. Destaca-se que a Gestão Pedagógica, assumindo o processo de inovação no ensino, incentiva investigações docentes sobre a docência, reflexões interpares de processos de ensinagem, tentativas de autoformação e de alguma formação continuada formando um corpus interessante e singular de uma metodologia customizada, singular e própria para cada contexto escolar. É, pois a prática pedagógica surgindo e se fortalecendo como objeto de estudo de docentes que se tornam, em seu cotidiano, pesquisadores acerca de seu fazer e de seu saber fazer, sob a mediação da Gestão Pedagógica sob a perspectiva da Pedagogia da Autonomia(Capítulo 2). A incursão maior da Pedagogia na escola coincide, não sem motivos, com as mudanças que tem ocorrido desde o século passado com as novas gerações.

As instituições de ensino educativas, engessadas num modelo pedagógico conteudista e tradicional, não consideraram que seus alunos agora chegavam com habilidades antes não identificadas. Habilidades desenvolvidas com o uso das denominadas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) no seu cotidiano. Gerações habituadas à rapidez da informação, à facilidade da obtenção de respostas às perguntas impostas pela vida do dia a dia. Alunos e alunas desenvolvendo, então, diferentes formas de aprender, de se concentrar, de realizar tarefas de cunho intelectual. E a escola insistindo em suas aulas tradicionais, verborrágicas, expositivas sem diálogo, sem participação, sem uma relação saudável entre professores e alunos. Até que se percebeu que estes alunos e seus professores estavam presos em seus modelos de ser, como grilhões de cunho aparentemente pedagógicos, impedindo enxergar o outro e desterritorializar o espaço sagrado da sala de aula.

É salutar que a Gestão Pedagógica tenha na Pedagogia da Autonomia o seu apoio a fim de proporcionar caminhos metodológicos que se adequem aquele espaço escolar, customizando técnicas, criando modos de intervenção quando houver necessidade e emergência no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, para sair da inércia de um modelo pedagógico secular, faz-se mister que a Gestão Pedagógica incentive arranjos curriculares na tentativa de introduzir diferentes fazeres docentes que podem ser melhor consubstanciados/potencializados quando refletidos, discutidos e teorizados.

Problematizando as práticas de ensino que vem sendo experimentadas em diversas situações, a Gestão Pedagógica adentra discussões, mostra-se necessária para a própria compreensão das mudanças e possibilidades advindas de outros procedimentos didático-pedagógicos que se alastram paulatinamente fora e dentro das salas de aula, mediando a qualificação e a garantia do processo de aprendizagem.

A mediação da Gestão Pedagógica, estudando a teoria e prática de ensino, em prol da aprendizagem, fornece subsídios importantes para a garantia de um conjunto de práticas docentes que não apenas proporcione aprendizagens significativas, como também para o redesenho da própria relação pedagógica professor-aluno. Pode-se inferir tal assertiva mediante procedimentos didáticos que deixem de privilegiar o discurso do professor para se contextualizarem em saberes práticos devidamente teorizados pela construção coletiva do conhecimento. A Pedagogia da Autonomia, caracterizada pelas categorias freireanas, tem sido um caminho interessante para a criação e recriação de metodologias de ensino. Autonomia, palavra grega que denota o uso responsável da própria liberdade, impõe a necessidade de tornar alunos e professores autônomos, independentes e, ao mesmo tempo, articulados, em seus processos de ensino-aprendizagem.

Para compreender os princípios categoriais da Pedagogia da Autonomia supõe-se entender aprofundar o sentido da autonomia nos processos de construção das práticas docentes. Autonomia na educação é uma construção, um aprendizado contínuo acerca do papel de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, de tal forma que haja uma coreografia conjunta na formação de sujeitos epistêmicos, éticos e estéticos. Então, ao assumir metodologias alternativas de ensino e aprendizagem, a Gestão Pedagógica necessita criar ambientes cooperativos e de gestão democrática em salas de aula, em que a confiança e as ações responsivas sejam valorizadas e apreendidas pelos estudantes. Ao se arriscar a aplicar diferentes metodologias no cotidiano acadêmico, a Gestão Pedagógica propicia ao professor reconhecer que há uma variedade de estilos de aprendizagem e que atender a estes diversos estilos requer também variar formas de aula, maneiras diferentes de trabalhar o conteúdo de sua disciplina, dinamizando e ampliando o espaço de aprendizagem.

Na perspectiva de uma Pedagogia da Autonomia está a relevância de criar situações de aprendizagem grupal e pessoal, de tal forma a permitir a sistematização necessária acerca do que foi discutido, pesquisado, duvidado, compreendido. Trata-se do equacionamento entre momentos coletivizados de produção de saberes e fazeres e momentos individualizados de aprendizagem. O docente aprende, assim, aos poucos, a equacionar as atividades planejadas de forma a propiciar mecanismos facilitadores para a apreensão e construção de conhecimentos específicos definidos pelo currículo. Outrossim, a docência é construída mesmo na relação com a discência, no sentido de adequações que são reelaboradas em cada aula, em cada novo procedimento didático desenvolvido, por meio de avaliações diárias acerca do que se aprendeu, do que desaprendeu, do que foi e do que poderia ter sido. A avaliação do processo torna-se, nesta busca de alternativas para a docência, um elemento central de mudança de saberes e fazeres pedagógicos e devidamente ancorados na Gestão Pedagógica.

Concernente à avaliação da aprendizagem, faz-se mister ressaltar que em procedimentos didáticos alternativos, avaliar deve se inserir no processo, no decorrer dele e não apenas na culminância do mesmo. Ou seja, da mesma maneira como mudam os modos de trabalhar o conteúdo, também os instrumentos de avaliação precisam corresponder à mudança do próprio processo de aprendizagem proporcionada por metodologias alternativas de ensino. Isto para garantir a coerência dentro de um processo modificado de ensino-aprendizagem.

4- Metodologias alternativas na Gestão Pedagógica

A vertente progressista que se contrapõe a uma educação conservadora, é uma escolha docente. Uma escolha que exige o deslocamento da docência de um lugar confortável e seguro da mera exposição de conteúdo, para um outro lugar, desafiador e que possibilita a mobilização de saberes e fazeres dos estudantes e professor, a partir de problematizações que requerem articulação entre teoria e prática, entre conceitos e ações, entre erros e acertos. Ademais, ser um professor progressista significa considerar que a Pedagogia é um conjunto de saberes e fazeres docentes em construção e que as práticas docentes podem se constituir espaços de criação de diferentes metodologias conforme o perfil dos alunos, a especificidade da turma e do contexto escolar.

Ainda deve-se ressaltar que tais metodologias, advindas de uma concepção progressista de educação, supõe espaço para a responsabilização dos sujeitos-aprendentes, por meio da construção de sua autonomia e, desta forma, melhorando a qualidade da relação pedagógica. Tais metodologias também se constroem a partir de uma curiosidade epistemológica e um engajamento intelectual-afetivo como saltos no processo ensino-aprendizagem que cabe à Gestão Pedagógica desenvolver com sua equipe docente.

Por isto, a necessidade de tornar a prática docente objeto de estudo e reflexão de grupos de professores, ajustando escolhas, organizando dados e resultados do processo ensino-aprendizagem. É o desafio necessário ao revigoramento de toda e qualquer proposta de Gestão Pedagógica para um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M.; VIEIRA-SILVA, M.; ABADE, F. L. O processo grupal e a educação de jovens e adultos. *Psicol. Estud.*, v.14, n.4, p.707-15, 2009.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.;

ALVES, P. L. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2003.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semin. Ciên. Soc. Hum.*, v.28, n.2, p.121-46, 2007.

CONTRERAS, D. J. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CORREA, A. K. Metodologia problematizadora e suas implicações para a atuação docente: relato de experiência. Educ. Rev., v.27, n.3, p.61-77, 2011.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. Pedagogia do oprimido. 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 218p.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. Educ. Pesqui., v.38, n.2, p.403-18, 2012.

MARIN, M. J. S. et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. Rev. Bras. Educ. Med., v.34, n.1, p.13-20, 2010.

