



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

**GESTÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL I:**

CONSTRUINDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

**PEDAGOGICAL MANAGEMENT AND TEACHING PRACTICES IN
ELEMENTARY SCHOOL I: BUILDING MEANINGFUL LEARNING**

1

Fernando Emerenciano da Cruz Junior
fernandoemerenciano.junior@ucsal.edu.br

2

Nadine Justo Fernandes
nadine.fernandes@ucsal.edu.br

Orientadora:
Profa. Dra. Letícia Machado dos Santos

RESUMO (PORTUGUÊS)

Este trabalho aborda o impacto da gestão pedagógica e como as práticas docentes no ensino fundamental I ajudam a construir uma aprendizagem significativa, com o objetivo de discutir como a gestão pedagógica deve contribuir, pensando nas diferentes necessidades e diversos desafios dentro do cotidiano. A pesquisa fundamenta-se em Paulo Freire, David Ausubel, Lev Vygotsky, José Carlos Libâneo, Jean Piaget, Vitor Henrique Paro, Isabel Simões Dias e Marco Antônio Moreira, buscando analisar estratégias para a construção de uma aprendizagem significativa, levando em consideração os numerosos e diversos desafios enfrentados pelos alunos, professores e gestores. A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa qualitativa e exploratória, utilizando artigos escritos pelos autores acima e experiências vividas. Os resultados indicam que a gestão pedagógica precisa ser participativa para ajudar a fortalecer a autonomia docente, garantindo que as práticas em sala de aula estejam além do ensino tradicional e componha às competências importantes para construir um conhecido crítico pela construção de uma escola que seja comprometida com a



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

aprendizagem significativa, esta que precisa preocupar-se também com acessos que são possibilitados aos estudantes, sendo estes: acesso à palavra, ao conhecimento sistematizado, à cultura, ao outro e à própria condição de sujeitos capazes de pensar, perguntar e transformar.

A junção da teoria com a realidade escolar faz possíveis estratégias mais inclusivas, onde a mediação docente seja facilitadora, assim os alunos conseguem consolidar uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; gestão escolar; prática docente.

ABSTRACT (ENGLISH)

This work addresses the impact of pedagogical management and how teaching practices in elementary school (grades 1-5) help build meaningful learning, aiming to discuss how pedagogical management should contribute, considering the different needs and diverse challenges within daily life. The research is based on the works of Paulo Freire, David Ausubel, Lev Vygotsky, José Carlos Libâneo, Jean Piaget, Vitor Henrique Paro, Isabel Simões Dias, and Marco Antônio Moreira, seeking to analyze strategies for constructing meaningful learning, taking into account the numerous and diverse challenges faced by students, teachers, and administrators. The methodology adopted is characterized as qualitative and exploratory research, using articles written by the aforementioned authors and lived experiences. The results indicate that pedagogical management needs to be participatory to help strengthen teacher autonomy, ensuring that classroom practices go beyond traditional teaching and incorporate the important skills needed to build critical knowledge. A school must be committed to meaningful learning must be concerned not only with what students learn, but also with the forms of access made possible to them: access to language, systematic knowledge, culture, others, and their own condition as subjects capable of thinking, questioning, and transforming. It is concluded that combining theory with school reality makes more inclusive strategies possible, where teacher mediation is facilitative, so students can consolidate meaningful learning.

Keywords: meaningful learning; school management; teaching practice.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

1. INTRODUÇÃO

Os educandos aprendem, perguntam, descobrem, compartilham e produzem sentidos em diferentes espaços, entre eles as redes digitais. Vídeos, jogos, imagens, músicas, memes, plataformas de comunicação e diferentes formas de interação fazem parte do repertório cotidiano de muitos estudantes e constituem experiências que não podem ser simplesmente separadas daquilo que acontece no espaço escolar. O estudante interpreta aquilo que encontra a partir de conhecimentos, experiências e significados previamente construídos. Dessa maneira, aprender não significa apenas receber uma informação nova, mas estabelecer relações entre aquilo que já se sabe e aquilo que se pretende conhecer. Diante desse cenário, e também considerando o contexto pós-pandêmico de COVID-19, pretendemos trazer alguns questionamentos e provocações nesta pesquisa.

A reflexão torna-se ainda mais relevante quando se considera o Ensino Fundamental I, etapa em que as crianças estão construindo conceitos, desenvolvendo sua autonomia e ampliando progressivamente suas formas de compreender o mundo. Não se trata, portanto, de simplesmente introduzir tecnologias ou redes digitais na sala de aula. O desafio é compreender como os repertórios que os estudantes já possuem podem estabelecer relações com os conhecimentos escolares. É justamente nesse ponto que a discussão sobre aprendizagem significativa ganha força.

A questão pedagógica, portanto, não deveria começar apenas pela pergunta “o que ensinar?”, mas também por “o que o estudante já sabe?” e “como esse conhecimento pode servir de ponto de partida para uma nova aprendizagem?”

Quando a gestão pedagógica reconhece os repertórios culturais e digitais dos estudantes como parte de seus conhecimentos prévios, pode favorecer práticas docentes mais



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

contextualizadas, participativas e significativas, aproximando o currículo das experiências concretas vivenciadas pelas crianças. O que acontece quando a escola deixa de enxergar a criança como alguém que “precisa aprender” e passa a enxergá-la também como alguém que já chega à escola aprendendo em outros lugares?

Para Ausubel, a aprendizagem torna-se significativa quando o novo conhecimento encontra elementos relevantes na estrutura cognitiva do sujeito, permitindo que a nova informação seja relacionada a conhecimentos já existentes.

Essa discussão se torna ainda mais complexa quando deslocamos o olhar da sala de aula para a escola como instituição. A aprendizagem de uma criança não acontece em um vazio, tampouco depende exclusivamente de sua disposição individual para aprender. Há uma rede de condições que antecede e acompanha o trabalho docente: a maneira como o currículo é organizado, o tempo destinado ao planejamento, a formação dos professores, os materiais disponíveis, as relações estabelecidas entre gestão e docentes, as expectativas construídas acerca dos estudantes e, não menos importante, a própria concepção de educação que orienta as decisões pedagógicas.

Falar em gestão pedagógica é falar também sobre as condições que tornam determinadas aprendizagens possíveis. A gestão não se restringe aos procedimentos administrativos nem pode ser reduzida ao cumprimento de calendários, registros e rotinas burocráticas. Existe uma dimensão propriamente pedagógica na gestão escolar, relacionada à organização de tempos, espaços, relações e práticas que podem favorecer — ou dificultar — o desenvolvimento dos estudantes. Libâneo (2013) compreende a organização e a gestão da escola em estreita relação com seus objetivos pedagógicos, enquanto Paro (2016) chama atenção para a dimensão democrática da escola e para a necessidade de compreendê-la a partir de sua função social.

Essa perspectiva é particularmente importante no Ensino Fundamental I, etapa em que a criança amplia suas formas de expressão, desenvolve progressivamente a autonomia e



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

passa a estabelecer relações cada vez mais complexas entre linguagem, pensamento, corpo, cultura e conhecimento. A escola recebe sujeitos que não chegam vazios. Chegam acompanhados de histórias, modos de falar, brincadeiras, crenças, referências familiares, experiências comunitárias, imagens, músicas e, cada vez mais, repertórios produzidos em ambientes digitais. Há uma vida acontecendo antes, durante e para além dos muros escolares.

Reconhecer essa vida influi em ter a capacidade de se fazer uma pergunta: de que maneira o conhecimento sistematizado pode dialogar com as experiências concretas dos estudantes, sem se dissolver nelas? A questão é delicada porque, quando a escola ignora aquilo que a criança já sabe, pode tornar o ensino distante e pouco inteligível; entretanto, quando reduz o ensino ao cotidiano imediato, corre o risco de limitar justamente as possibilidades de ampliação cultural que justificam a existência da escola.

Essa tensão ganha especial relevância diante das desigualdades sociais brasileiras. Nem todas as crianças possuem as mesmas oportunidades de acesso aos livros, equipamentos culturais, tecnologias, viagens, espaços de convivência, experiências artísticas ou mesmo condições adequadas de estudo. Portanto, considerar os conhecimentos prévios dos estudantes não pode significar naturalizar as desigualdades existentes entre eles. Ao contrário, a escola pública possui uma responsabilidade incontornável de ampliar repertórios e assegurar o acesso ao conhecimento, especialmente para aqueles que historicamente tiveram esse acesso restringido.

E vai nesta direção a discussão proposta por Libâneo (2012) sobre o dualismo da escola pública brasileira oferece uma provocação pertinente. O autor problematiza a existência de uma escola que, para determinados grupos, se orienta fortemente pela apropriação do conhecimento, enquanto para outros tende a assumir predominantemente funções de acolhimento social. A crítica é particularmente importante para pensar a aprendizagem significativa, pois permite questionar uma compreensão simplista segundo a qual tornar



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

o ensino próximo da realidade do estudante significaria necessariamente ensinar menos, simplificar excessivamente os conteúdos ou substituir o conhecimento escolar pelas experiências cotidianas.

O desafio parece ser outro: partir de onde a criança está sem determinar que ela permaneça ali. A experiência cotidiana pode ser ponto de partida; não precisa ser ponto de chegada. A pergunta feita pela criança pode inaugurar uma investigação. Uma brincadeira pode conduzir a um conceito. Uma música pode abrir caminho para uma discussão linguística ou cultural. Uma experiência familiar pode tornar-se objeto de reflexão. E o cotidiano, quando pedagogicamente mediado, pode deixar de ser apenas contexto e transformar-se em matéria-prima para novas aprendizagens.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão pedagógica organiza tempos, espaços, relações, currículos e possibilidades para que professores e estudantes construam experiências de aprendizagem capazes de dialogar com a realidade. Nesse sentido, gerir pedagogicamente também significa reconhecer que a escola é atravessada por diferentes culturas, linguagens, experiências e formas de produção do conhecimento, valorizando a diversidade.

O material de Isabel Simões Dias destaca que uma perspectiva construtivista parte dos conhecimentos prévios dos alunos e procura criar situações que lhes permitam relacionar, integrar, interpretar e conferir sentido às informações (DIAS, 2010). Dando ênfase ao protagonismo estudantil no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Etimologicamente, *aluno* procede do latim *alumnus*, relacionado ao verbo *alere*, que significa alimentar, nutrir, sustentar, fazer crescer. O vocábulo latino *alumnus* designava, entre outras acepções, criança de peito, pupilo, discípulo e aquele que estava



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

sob os cuidados de outrem.

A perspectiva aqui apresentada aproxima-se da teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por David Ausubel e posteriormente sistematizada e ampliada por autores como Marco Antonio Moreira.

Há uma imagem bastante persistente no imaginário escolar: o professor diante da turma, portador do conhecimento, e os estudantes diante dele, aguardando para receber aquilo que ainda não possuem. A imagem é antiga, mas infelizmente ainda encontra morada em muitas práticas.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel permite deslocar esse cenário. Para o autor, o conhecimento novo precisa relacionar-se com conhecimentos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. O que o estudante já sabe não é um detalhe preliminar; constitui uma condição importante para a atribuição de significado ao novo conhecimento (AUSUBEL, 2003).

Pensar em aprendizagem significativa no Ensino Fundamental I exige, contudo, uma cautela que ultrapassa a dimensão estritamente cognitiva. Se é necessário considerar aquilo que a criança já sabe, suas experiências, seus repertórios culturais e as formas pelas quais interpreta o mundo, também é necessário perguntar qual conhecimento a escola está efetivamente colocando ao seu alcance e, sobretudo, se esse conhecimento é igualmente acessível a todos.

Essa questão ganha contornos particularmente relevantes quando se considera a realidade desigual da educação brasileira. A escola não funciona em um território neutro, tampouco recebe crianças que partem das mesmas condições materiais, culturais e sociais. Há diferenças de acesso aos bens culturais, às tecnologias, aos livros, às experiências artísticas, aos espaços de lazer e às próprias condições de permanência e



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

estudo. Por isso, discutir aprendizagem significativa sem discutir desigualdade pode produzir uma análise demasiadamente abstrata da experiência escolar.

É nesse ponto que a contribuição de Libâneo (2012) se torna fundamental. Ao analisar a escola pública brasileira, o autor identifica um “dualismo perverso”, caracterizado pela existência de uma escola orientada predominantemente para o conhecimento e para a aprendizagem, destinada aos segmentos socialmente privilegiados, e outra marcada pelo acolhimento social e pelo cumprimento de funções assistenciais junto às populações pobres. Para o autor, esse dualismo contribui para reproduzir desigualdades justamente porque determinadas crianças acabam tendo reduzidas suas possibilidades de acesso ao conhecimento escolar sistematizado.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, qualitativa e exploratória. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de seus significados, relações e contextos, sem reduzi-los exclusivamente a dados quantitativos.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter exploratório, uma vez que busca ampliar a compreensão acerca da relação entre gestão pedagógica, práticas docentes e aprendizagem significativa no Ensino Fundamental I.

Quanto aos procedimentos, realizou-se pesquisa bibliográfica a partir de obras e produções acadêmicas relacionadas à aprendizagem significativa, construtivismo, mediação pedagógica, gestão escolar e formação docente. O referencial teórico foi constituído principalmente pelas contribuições de David Ausubel, Marco Antonio Moreira, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro e Isabel Simões Dias.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

A análise do material ocorreu de forma interpretativa, buscando assim identificar aproximações entre os autores e compreender de que maneira seus conceitos podem contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental I.

Por não envolver aplicação de questionários, entrevistas, observações sistemáticas ou intervenção direta com participantes, este estudo não se caracteriza como pesquisa de campo. Assim, não são apresentados resultados empíricos, mas uma discussão teórica construída a partir da literatura selecionada.

Quanto aos procedimentos, adotou-se a pesquisa bibliográfica, realizada mediante levantamento, leitura e análise de obras e produções acadêmicas relacionadas ao tema. O corpus teórico foi constituído principalmente pelas contribuições de David Ausubel, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget, José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro, Isabel Simões Dias e Marco Antonio Moreira. A seleção desses autores não pretende estabelecer uma equivalência entre suas teorias, que possuem fundamentos e percursos epistemológicos próprios, mas colocá-las em diálogo em torno de questões comuns: como o estudante aprende, qual é o papel da experiência e dos conhecimentos prévios, de que maneira ocorre a mediação pedagógica e quais condições escolares favorecem o acesso ao conhecimento.

Nesse percurso, Ausubel ocupa posição central para a compreensão da aprendizagem significativa, especialmente no que se refere à relação entre novos conhecimentos e conhecimentos previamente existentes. Moreira contribui para a sistematização e aprofundamento dessa perspectiva. Vygotsky e Piaget ampliam a discussão ao permitirem compreender, por diferentes caminhos, a participação ativa do sujeito e o papel das interações e dos processos de construção do conhecimento. Freire acrescenta uma dimensão ética, dialógica e política à reflexão, enquanto Dias contribui para a compreensão construtivista da aprendizagem. Libâneo e Paro, por sua vez, possibilitam



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

deslocar o olhar da sala de aula para a organização escolar, para a gestão e para a função social da instituição educativa.

A análise foi organizada a partir de categorias temáticas construídas durante a leitura do material selecionado: conhecimentos prévios; mediação docente; participação e autonomia dos estudantes; gestão pedagógica; acesso ao conhecimento; contextualização das aprendizagens; e função social da escola. Essas categorias não foram tratadas como compartimentos estanques, mas como dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno. Afinal, não parece possível discutir aprendizagem significativa sem considerar quem aprende, quem ensina, em quais condições esse processo ocorre e quais conhecimentos são efetivamente colocados à disposição dos estudantes.

Por não envolver aplicação de questionários, entrevistas, observações ou intervenção direta com sujeitos, esta investigação não se caracteriza como pesquisa de campo. As experiências mencionadas ao longo da reflexão são utilizadas apenas como referências contextuais e problematizadoras, não constituindo dados empíricos submetidos a tratamento analítico. Tal distinção é importante para preservar a coerência metodológica do trabalho e evitar que experiências pessoais sejam apresentadas indevidamente como resultados de pesquisa.

A interpretação do material bibliográfico ocorreu de maneira articulada, buscando identificar aproximações, tensões e possíveis complementaridades entre os autores. Dessa forma, não se pretendeu construir uma síntese artificial na qual todos defendessem a mesma concepção de educação. Ao contrário, as diferenças teóricas foram consideradas produtivas para a reflexão, sobretudo porque permitem observar que a aprendizagem significativa envolve simultaneamente dimensões cognitivas, sociais, culturais, pedagógicas e políticas.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

Assim, a metodologia adotada procura manter coerência entre o problema proposto e o caminho investigativo percorrido. Se a questão central diz respeito às possibilidades de construção de aprendizagens significativas no Ensino Fundamental I, parece necessário olhar para além de técnicas específicas de ensino e considerar também os sujeitos, as relações, os conhecimentos prévios, a mediação docente e as condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico.

4. RESULTADOS ESPERADOS

A leitura articulada dos autores permite perceber que falar em aprendizagem significativa é falar, antes de qualquer coisa, sobre relações. O conhecimento novo relaciona-se ao conhecimento prévio. O estudante relaciona-se com o professor. A criança relaciona-se com seus pares. A escola relaciona-se com a comunidade. O currículo relaciona-se com a realidade. E a gestão relaciona-se com todas essas dimensões.

Quando essas relações são interrompidas, a aprendizagem tende a perder densidade. Uma escola pode possuir bons livros, computadores, projetores e materiais diversos e, ainda assim, produzir experiências pedagógicas pouco significativas. Da mesma forma, uma professora pode dispor de recursos bastante simples e construir uma experiência memorável de aprendizagem.

Isso ocorre porque o significado pedagógico não está depositado nos objetos.

Está nas relações que conseguimos construir por meio deles. Por isso, a presença das tecnologias digitais merece uma leitura menos deslumbrada. Crianças e jovens vivem cercados por imagens, vídeos, jogos, músicas, plataformas e redes de comunicação. Ignorar essa realidade seria uma forma de empobrecer a leitura do mundo contemporâneo.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

Incorporar tecnologia sem reflexão também pouco resolve. Uma aula tradicional projetada em uma tela continua sendo, em essência, uma aula tradicional. O desafio é outro: descobrir quando determinada linguagem pode ampliar a participação, favorecer a investigação, produzir autoria ou aproximar o conhecimento da experiência dos estudantes.

A avaliação diagnóstica pode ser compreendida, nesse sentido, como uma forma de escuta pedagógica. É preciso perguntar:

Como ele está pensando?

Que relação está estabelecendo?

Onde sua compreensão se interrompeu?

O que pode ajudá-lo a avançar?

Essas perguntas deslocam a avaliação para uma função formativa. E isso possui implicações para a gestão. Uma gestão interessada apenas em indicadores pode terminar produzindo uma escola obcecada por resultados, mas pouco atenta aos processos que os produzem. Uma gestão pedagógica comprometida com a aprendizagem precisa olhar para os números, evidentemente, mas também precisa perguntar o que existe atrás deles.

Uma nota baixa pode indicar dificuldade conceitual. Pode indicar também ausência, desmotivação, dificuldade de acesso, problemas de leitura, falta de acompanhamento, inadequação da estratégia pedagógica ou tantas outras circunstâncias.

Também é necessário considerar que as crianças não aprendem todas da mesma maneira, no mesmo ritmo ou pelos mesmos caminhos. A diversidade existente nas salas de aula impede respostas excessivamente padronizadas.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

Uma escola verdadeiramente comprometida com a aprendizagem precisa perguntar não apenas “o que está faltando para essa criança aprender?”, mas também “o que podemos mudar na maneira como estamos ensinando?”

A pergunta é incômoda porque desloca parte da responsabilidade, e talvez seja justamente por isso que seja tão necessária.

Freire (1996) lembra que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Isso significa admitir que o professor também aprende com aquilo que faz, com aquilo que não funciona e com aquilo que os estudantes devolvem. Uma concepção na qual o conhecimento não é propriedade privada de quem ensina, mas patrimônio cultural que precisa ser democratizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor pode conduzir sem silenciar. Autoridade não precisa transformar-se em autoritarismo. Pode ensinar sem humilhar. Pode corrigir sem desqualificar. Pode dizer “você está equivocado” e, ao mesmo tempo, perguntar “como você chegou a essa conclusão?”.

Talvez seja nesse tipo de gesto que a pedagogia se torna efetivamente humana.

Piaget (2015) contribui para essa discussão ao compreender o sujeito como participante ativo da construção do conhecimento. A criança não é mera receptora de informações; ela age sobre o mundo, formula hipóteses, testa possibilidades e reorganiza suas estruturas de pensamento. Significa que ensinar precisa envolver alguma forma de provocação. Não basta apresentar respostas. É preciso, em determinadas circunstâncias, criar boas perguntas.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

Uma criança que pergunta “por que o céu é azul?” não está necessariamente pedindo uma definição pronta. Ela está abrindo uma fresta. O professor pode fechá-la com uma resposta rápida ou pode ampliá-la.

É possível perguntar o que ela pensa, investigar com a turma, comparar hipóteses, observar imagens, realizar experimentos, consultar diferentes fontes e construir coletivamente uma explicação mais elaborada. A diferença está na concepção de aprendizagem que orienta a experiência.

Dias (2010), ao discutir competências em educação a partir de uma perspectiva construtivista, contribui para essa compreensão ao enfatizar que aprender envolve mobilizar conhecimentos em situações concretas, articulando saberes e possibilidades de ação. O conhecimento precisa circular, ganhar mundo, voltar para a sala e, quando possível, retornar transformado.

É comum falar da qualidade da educação concentrando os holofotes no professor. O professor, evidentemente, ocupa lugar central. Mas uma escola não é feita apenas daquilo que acontece durante cinquenta minutos de aula.

Libâneo (2013) compreende o trabalho pedagógico como uma atividade intencional e organizada. O planejamento, nessa perspectiva, não pode ser reduzido à papelada que precisa ser entregue. Planejar é pensar caminhos possíveis para determinada aprendizagem.

Nesse ponto, a gestão pedagógica precisa abandonar uma compreensão meramente fiscalizatória. Acompanhar o professor não deveria significar apenas verificar se o planejamento foi cumprido, mas ajudá-lo a compreender o que está acontecendo com seus estudantes.

Paro (2016), ao discutir a gestão democrática da escola pública, ressalta a importância da participação e da construção coletiva da organização escolar. Essa perspectiva



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

permite pensar uma gestão pedagógica que não seja exercida de cima para baixo, mas construída com aqueles que vivem cotidianamente a escola. Democracia pedagógica significa direção compartilhada. Significa reconhecer que professores, estudantes, famílias, gestores e os demais trabalhadores componentes do ambiente escolar possuem diferentes lugares e responsabilidades, e também possuem algo a dizer sobre a escola que é construída dia após dia.

Moreira (2011), ao retomar e sistematizar a teoria ausubeliana, evidencia que aprender significativamente implica estabelecer relações não arbitrárias e substantivas entre aquilo que chega e aquilo que já está constituído.

Essa compreensão modifica a pergunta pedagógica.

Se existe um saber anterior, ainda que fragmentário, provisório ou equivocado, o professor precisa conhecê-lo. Daí, contemplamos a importância da escuta ativa.

O conhecimento prévio não é apenas aquilo que aparece em uma atividade diagnóstica. Ele também se revela nas perguntas inesperadas, nas respostas aparentemente absurdas, nas histórias contadas durante a aula e até mesmo naquilo que o estudante se recusa a aceitar. É possível que, em determinados momentos, o erro seja uma janela. A aprendizagem também não acontece em isolamento.

Vygotsky (2007) demonstra a importância das relações sociais e culturais no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. O conhecimento é mediado por signos, linguagem e interação. A criança aprende em relação com outras pessoas e com os instrumentos culturais que encontra em seu contexto.

Isso confere à sala de aula uma dimensão que ultrapassa o simples encontro entre professor e conteúdo. Há o colega que explica, há a criança, que pergunta. Existe a pessoa que discorda. Existe o silêncio. Há quem o observe.

Há, enfim, uma comunidade aprendente.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

Essa compreensão também se aproxima da perspectiva freireana. Freire (1996) recusa uma educação baseada na transferência mecânica de conhecimentos e propõe uma relação pedagógica fundada no diálogo, na problematização e no reconhecimento da humanidade dos sujeitos.

Professor e estudante não ocupam exatamente o mesmo lugar. Mesmo havendo transferência bilateral de saberes, o professor possui uma responsabilidade específica, que é o ato de ensinar. O educador possui conhecimentos sistematizados, experiência pedagógica e uma intencionalidade que não pode ser abandonada. O professor pode partir de uma experiência cotidiana, seja uma brincadeira, uma história familiar, uma música, uma imagem, uma situação vivenciada no bairro, e conduzi-la para outros patamares de elaboração. Pode transformar uma curiosidade em problema de investigação, uma experiência em conceito, uma narrativa em objeto de análise, uma dúvida em conhecimento.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR

REFERÊNCIA

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.