

Bragança: “Rio de Memória” como investimento de uma escola pública na inovação de sua prática pedagógica

Bragança: “River of Memory” as an Investment by a Public School in the Innovation of Its Pedagogical Practice

Danielle Gomes Alves¹

Eleonilce Silva Reis²

Karina de Cássia do Rosário Ferreira³

Laís Quadros Rodrigues⁴

Maria Helena Rodrigues Chaves⁵

Resumo: O presente artigo apresenta uma possibilidade de leitura do Projeto Político Pedagógico “Bragança, Rio de Memória”, da Escola Pública de Ensino Fundamental e Médio “Rio Caeté”⁶, situada na periferia da cidade de Bragança-PA. Tem o objetivo de conhecer, por meio do projeto em questão, as concepções de docência, de currículo e de didática que embasam o fazer pedagógico da escola Rio Caeté, e interpretar o investimento que os professores fazem quanto à relação entre forma e conteúdo escolar, teoria e prática, ensino e aprendizagem. O embasamento teórico vem do campo da Didática, particularmente dos autores que problematizam a didática instrumental. Do ponto de vista metodológico, é um trabalho de análise documental, de abordagem qualitativa interpretativista, nos modos concebidos pela Linguística Aplicada Indisciplinar. Os resultados evidenciam intenções e investimentos, da escola, que se materializam em estratégias e projetos de inclusão capazes de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos e de impactar positivamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Didática; Teoria e prática; Trabalho Pedagógico.

Abstract: This article presents a possible reading of the Political-Pedagogical Project “Bragança, River of Memory” of the Public Elementary and Secondary School “Rio Caeté,” located on the outskirts of the city of Bragança, in the state of Pará, Brazil. Its objective is to understand, through the project in question, the conceptions of teaching, curriculum, and didactics that underpin the pedagogical practices of the Rio Caeté School, and to interpret the investments made by teachers regarding the relationship between form and school content,

¹ Discente do curso de Letras-Língua Portuguesa, Universidade Federal do Pará (UFPA) – e-mail: gomesalvesd826@gmail.com

² Discente do curso de Letras-Língua Portuguesa, Universidade Federal do Pará (UFPA) – e-mail: nilcereis94@gmail.com

³ Discente do curso de Letras-Língua Portuguesa, Universidade Federal do Pará (UFPA) – e-mail: Karinacassia4437@gmail.com

⁴ Discente do curso de Letras-Língua Portuguesa, Universidade Federal do Pará (UFPA) – e-mail: lais.quadros.rodrigues@braganca.ufpa.br

⁵ Professora da Faculdade de Letras do Campus Universitário de Bragança (FALE/CBRAG/UFPA) – e-mail: helenachaves@ufpa.br

⁶ Autorização do nome da escola cedido pela direção por meio do termo de autorização.

theory and practice, teaching and learning. The theoretical framework is grounded in the field of Didactics, particularly in authors who problematize instrumental didactics. From a methodological standpoint, this is a documentary analysis study, with a qualitative interpretive approach, as conceived within Indisciplinary Applied Linguistics. The results highlight the school's intentions and investments, which materialize in inclusion strategies and projects capable of contributing to students' intellectual development and positively impacting the quality of the teaching-learning process.

Keywords: Political-Pedagogical Project; Didactics; Theory and practice; Pedagogical work.

1 Introdução

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que registra as intenções educativas de uma escola para um determinado período. Por isso, deve ser construído com a participação de toda a comunidade escolar e registrar os princípios e fundamentos políticos, filosóficos e teóricos que devem reger o trabalho pedagógico. Traz, portanto, os objetivos, as finalidades e metas que vão orientar a realização dos projetos e das diversas ações e intervenções educativas a serem implementadas na e pela escola.

Nessa perspectiva, os Projetos Políticos Pedagógicos escolares foram instituídos pelo Artigo 12, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9394/96 e regulamentado pela Resolução CEE/PA Nº. 271, de 21 de maio de 2020, pelo Regimento das Escolas Estaduais de Educação Básica do Estado do Pará, publicado no Diário Oficial nº. 34.571/2021 e pela Resolução CEE/PA 148/2021 – DCEPA, que definem diretrizes para a (re)elaboração dos PPPs, pelas escolas da rede estadual paraense. Dessa forma orienta que as escolas estejam integradas aos anseios da comunidade, de modo a que o Projeto Político Pedagógico seja uma forma de ampliar diálogos com os diferentes contextos, nos quais a escola está inserida, e priorizar ações que realmente atendam aos interesses da comunidade escolar. Por isso, o documento deve ser fruto de uma série de discussões travadas no cotidiano da escola e que envolvam todos os seus segmentos, bem como, a gestão, docentes, discentes, famílias, funcionários e demais representações comunitárias, em um processo contínuo.

Entretanto, embora seja um documento de caráter obrigatório, nas atividades acadêmicas de imersão no ambiente escolar bragantino (estágios; práticas de ensino), poucas vezes conseguimos localizar o projeto em uma escola e raramente o documento é de conhecimento dos professores. Por isso, encontrar uma escola pública com um projeto político pedagógico ativo despertou nosso interesse em conhecê-lo e estudá-lo.

É importante ressaltar que este estudo se desenvolveu no contexto de nossa formação no curso de Licenciatura em Letras – Português, no Campus da UFPA/Bragança, o que nos possibilitou o contato com a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Rio Caeté” e com seu Projeto Político Pedagógico intitulado “Bragança, Rio de Memória”. Assim como o levantamento de algumas indagações:

Como uma escola pública organiza o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos? As ações educativas possibilitam repensar a teoria a partir da prática, buscando rever a relação escola e sociedade e promover o desenvolvimento do aluno? A teoria-prática escolar aponta para a valorização de professores reflexivos e críticos e para a compreensão e transformação educacional?

Nesse viés, neste artigo temos o objetivo de conhecer, por meio do PPP “Bragança, Rio de Memória”, as concepções de docência, de currículo e de didática que embasam o fazer pedagógico da escola Rio Caeté, e interpretar o investimento que os professores fazem quanto à relação entre forma e conteúdo escolar, teoria e prática, ensino e aprendizagem.

A escola Rio Caeté fica situada em um bairro da periferia urbana da cidade de Bragança-PA, cercada por áreas de ocupação, habitadas por famílias de baixa renda que buscam melhoria no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes, assim como melhoria em sua própria realidade. Assumindo o papel de autoridade, a escola procura formar seres pensantes e críticos, no contexto escolar e social, prezando por uma sociedade mais justa e menos desigual.

Quanto ao aspecto metodológico, a realização deste trabalho se deu através de pesquisa bibliográfica de bases teóricas que discutem a temática em estudo, seguida da análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola. A abordagem é qualitativa e interpretativista, nos modos postulados por Moita-Lopes (1994).

A abordagem qualitativa interpretativa, segundo Moita-Lopes (1994), entende a pesquisa como um processo de construção de sentidos, no qual o pesquisador interpreta as significações produzidas pelos sujeitos em seus contextos sociais e discursivos. Nesse sentido, investigar qualitativamente é interpretar significados em situação, compreendendo a linguagem e as práticas sociais como construções dinâmicas e interativas.

2 Apoio teórico

Neste tópico, introduziremos os conceitos em que nos embasamos para analisar o PPP em questão. São os seguintes: Docência e Currículo; concepção de didática; tendências didáticas e relação forma e conteúdo; relação teoria e prática; processo ensino-aprendizagem.

2.1 Docência

Ao longo dos séculos, pelo menos três modos de conceber a docência marcaram lugar: missão, ofício e profissão.

A docência como missão é a mais antiga e duradoura das concepções. Tem sua origem no trabalho de religiosos, como os escribas e os missionários. Por isso, traz consigo a ideia de vocação e de sacerdócio. Um bom mestre é reconhecido por suas qualidades morais, o que levanta a questão do *ethos* religioso e moralizante da docência, fundamentado na ética do dever e na obediência a regras estabelecidas (Tardif; Lessard, 2008). Enquanto missionário, o mestre é visto como o detentor de conhecimentos estabelecidos para serem transmitidos aos alunos. Na disciplina Língua Portuguesa, o currículo, historicamente, fica limitado a tópicos de gramática que o mestre explica, exercita e avalia, e à leitura seleta de textos literários, visando à boa fala e boa escrita dos alunos (Soares, 2002).

A docência como ofício resulta da industrialização e do crescimento da multidão de miseráveis, nas grandes cidades. Com a democratização do ensino e as críticas à ineficiência do ensino tradicional, o poder público adota o sistema usineiro como modelo para a gestão escolar. A exemplo dos operários, os professores passam a ser cobrados por sua produtividade (aulas dadas, conteúdos ensinados, alunos aprovados etc.); o tempo, medido e controlado (início, duração e término de cada aula, de cada bimestre, semestre e ano letivo, períodos das provas, da entrega das notas, do recesso escolar, do planejamento etc.); o currículo, regulado pelos interesses do mercado (disciplinas, unidades, tópicos e subtópicos dos conteúdos). Aos docentes e aos alunos cabe aceitá-los e reproduzi-los.

Para essa concepção “um bom professor é aquele que apresenta os melhores resultados, aquele que menos reprova nas escolas e que mais aprova nos concursos vestibulares e profissionais” (Chaves, 2011, p. 108). Contraditoriamente, muitos professores mal remunerados, desprestigiados socialmente e trabalhando em escolas de massa, sob condições mínimas de sucesso, esforçam-se em busca de técnicas e metodologias ativas, na esperança de alcançar os resultados que eram divulgados pela Escola Nova, na iniciativa privada. Mas a sobrecarga de trabalho e a formação insuficiente comprometia os investimentos individuais dos

docentes, e terminava por prevalecer a didática tradicional. Nesse contexto, o Estado investe no livro didático, trazendo conteúdos, exercícios e respostas prontos.

Diante desse quadro, a concepção de docência como profissão entra em debate, trazendo conceitos como profissionalização/profissionalidade, autonomia e saberes docentes.

Tardif e Lessard (2005; 2008) problematizam a docência como trabalho interativo e chamam a atenção para a natureza humana do aluno, que resiste ao trabalho do professor para modificar seus modos de falar, de pensar e de agir. Os autores discutem que, além dos conteúdos curriculares definidos pelo sistema de ensino, os docentes põem em cena outros saberes adquiridos na sua formação e nas experiências da prática docente. No entanto, argumentam que os docentes não têm autonomia em seu próprio campo de trabalho, não decidem questões como currículo, instrumentos, estratégias e metodologias a utilizar. A profissionalização implica empoderar-se dessa autonomia e autoridade, o que implica engajar-se em parcerias com pesquisadores, grupos de professores, alunos e comunidade escolar.

Contreras (2002) acrescenta que o contexto taylorista enredou o professor na busca constante de novas técnicas e, ao mesmo tempo, em uma luta infrutífera em busca do prestígio e do status perdidos, equiparando, equivocadamente, prestígio com salário. Então, o professor parou de produzir suas aulas e passou a consumir e aplicar técnicas e conteúdos prontos. Propõe que o professor reflita, criticamente, sobre sua própria prática, buscando redefini-la. Para ele, o prestígio desejado tem mais a ver com a capacidade docente de refletir sobre seu trabalho e tomar decisões alternativas. Mas, o alcance dessa autonomia requer que o professor saia do isolamento profissional e participe, com os pesquisadores, da reflexão e produção de conhecimentos, tornando-se ele também um pesquisador e administrando sua própria atuação profissional.

Na perspectiva da profissionalidade, o currículo não é fechado nem estanque, mas atualizado constantemente, levando em consideração as necessidades e saberes da turma e da comunidade escolar, o contexto, as intencionalidades visadas, os interesses dos alunos etc.

2.2 O que estamos concebendo por didática

A Didática é uma ciência da educação que se debruça sobre temas como conteúdos, objetivos, contexto, estratégias e metodologias. Ao fazê-lo, problematiza a forma escolar, a relação entre teoria e prática e os princípios e fundamentos que ancoram as finalidades da

escola, reorientando a ação pedagógica escolar. Não de uma ou outra escola, mas da Escola, enquanto bem social comum (Libâneo, 2006).

Para Candau (1989, p. 13) existem dois modelos de didática: a instrumental e a fundamental. A “didática instrumental é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o ‘como fazer’ pedagógico”. Centrada na criação de instrumentos de ensino, metodologias, estratégias, é uma corrente desvinculada dos problemas e fins da educação e seu discurso transforma o professor em um especialista técnico. Nesse sentido, Contreras (2002) também observa que há uma separação entre os pesquisadores, que desenvolvem os saberes curriculares e as estratégias de ensino, e os professores da educação básica, que não participam desse trabalho e se tornam consumidores dependentes desses produtos.

Como alternativa, Candau (1989, p. 112) propõe a didática fundamental que “visa a natureza do saber escolar, a relação escola e sociedade, a competência do professor e suas dimensões”. Assentada no vínculo e no compromisso que a escola e as práticas escolares devem construir com as transformações sociais, a didática fundamental possibilita que o professor se liberte de modelos pré-estabelecidos e reflita sobre sua prática, repense o conteúdo e reconstrua sua aula.

2.3 A forma, o conteúdo e as tendências pedagógicas

Desde que o ensino começou a ser sistematizado em escolas, muitas tendências pedagógicas foram registradas em nossa história ocidental: tradicional, progressista, escola nova, ativista, tecnicista, crítica etc. Libâneo (2006) organiza as tendências pedagógicas em dois grupos: as de cunho liberal e as de cunho progressista. Estão entre as tendências de cunho liberal: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada e o tecnicismo educacional; no grupo das progressistas estão a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Na Pedagogia libertadora, a forma didática é centrada no professor e nos conteúdos, na exposição e explicação dos conhecimentos pelo professor, na memorização e repetição dos conteúdos pelo aluno, na ausência de questionamentos, na descontextualização e desconexão das atividades didáticas em relação aos problemas sociais.

Critica-se muito o ensino tradicional. Critica-se o autoritarismo do professor, que é apresentado como detentor de saberes que ensina; a concepção bancária, que trata o aluno como uma caixa vazia de conhecimentos; a presença de castigos e coações como recursos pedagógicos; a formação de sujeitos alienados e passivos etc. No entanto, embora seja a mais

antiga das formas escolares e contribua grandemente para o fracasso da educação, a didática tradicional resiste, tenazmente, às críticas e às mudanças sociais, tecnológicas e linguísticas, permanecendo e predominando firmemente na prática escolar.

A Pedagogia Renovada surge no final do século XIX como reação ao fracasso educacional resultante da didática tradicional. Assim, em oposição, a forma Renovada põe o foco no aluno, no potencial e capacidades dos aprendentes, que passam a ser os protagonistas do processo de aprendizagem.

Segundo Libâneo (2006) diversas correntes se abrigaram sob o guarda-chuva da Pedagogia Renovada. Todas elas apresentavam como característica comum o engajamento em um movimento que ficou conhecido como pedagogia ou didática ativa, em oposição à didática passiva tradicional. No contexto brasileiro, esse movimento foi popularizado como Escola Nova ou escolanovismo.

O princípio da Escola Nova vê o aluno como ser ativo, sujeito da própria aprendizagem, o que ocorrerá espontaneamente, desde que o aluno seja exposto a situações propícias. Cabe, ao professor, organizar esse processo, criando os ambientes e orientando as aprendizagens.

Para isso, o professor recorre a métodos e recursos tecnológicos que coloquem o aprendente no centro do processo: trabalhos em pequenos grupos, projetos cooperativos, pesquisas de campo/exploratórias etc. A Escola Nova investe em laboratórios, bibliotecas, espaços de leitura e de convivência, jogos pedagógicos e recursos didáticos diversos. Não se trata de o aluno repetir, na prática, a ação do professor, mas de viver experiências que o levem a fazer reflexões, tomar decisões, desenvolver competências cognitivas e ter autonomia. Não é o conteúdo que importa, mas o processo de aprendizagem.

Na esteira da Escola Nova, desenvolveu-se outra tendência pedagógica denominado tecnicismo. O tecnicismo tem por foco a instrução, com foco na elaboração de um planejamento e a definição de objetivos, diagnose, conteúdos, estratégias e avaliação. Cabe ao professor elaborar e executar, por meio de técnicas eficazes, o planejamento. A psicologia behaviorista, os treinos e exercícios de repetição e fixação são formas dessa tendência pedagógica, que predomina em cursos técnicos profissionalizantes, mas que, no Brasil, expandiu-se para os livros didáticos desde o período da ditadura militar.

As tendências pedagógicas de cunho progressistas, também chamadas de *Teorias Críticas da Educação*, voltam-se para questões como educação popular, educação de jovens e adultos, democratização e valorização da escola e do professor etc. Nesse grupo, a Pedagogia Libertadora não tem uma didática explícita nem conteúdos sistematizados, predominando a

“discussão de temas sociais e políticos; (...) em que professor e alunos analisam problemas e realidades do meio socioeconômico e cultural (...), tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas” (Libâneo, 2006, p. 69).

Já, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos define uma didática voltada para a análise crítica e experiencial dos conhecimentos estabelecidos. Para essa corrente, é função política da escola pública a democratização do conhecimento sistematizado, pois considera que discutir problemas do cotidiano não basta para empoderar os alunos para a organização social. É preciso confrontar os conhecimentos estabelecidos com as experiências concretas, de modo que os alunos possam reelaborar suas experiências pessoais e fortalecer os interesses da classe. Para Libâneo (2006, p. 70) a Pedagogia Crítica “busca uma síntese superadora de traços significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova (...), mediante a transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares”.

Candau (1989) observa que cada tendência didática desenvolve uma forma de ensino centrada em um elemento estruturante, seja o elemento lógico ou o sujeito da aprendizagem ou o contexto didático ou ainda o conteúdo de ensino. A Didática Tradicional, por exemplo, busca um artifício lógico, abstrato e formal que possa ser universal, isto é, possa ensinar tudo a todos (formalismo lógico), pondo a ênfase “no aspecto lógico como estruturante do método didático” (Candau, 1989, p. 29). O escolanovismo, por sua vez, toma o aspecto psicológico (a subjetividade humana e a capacidade ativa dos aprendizes) como estruturante de seu método didático (formalismo subjetivista). De modo semelhante, a autora vai falar em formalismos técnico e sociológico, relativos à Didática Tecnicista e Libertadora, para mostrar que, de diferentes formas, todas as tendências didáticas, até agora, criaram artifícios na tentativa de ensinar tudo a todos.

A autora avalia que os formalismos metodológicos trouxeram contribuições importantíssimas para a reflexão pedagógica, mas supervalorizaram seus métodos, caindo em extremismos prejudiciais. A título de exemplo, a autora refere o cuidado da Didática Tradicional com a organização do processo ensino-aprendizagem, mas que também peca por um ensino totalmente descontextualizado. Assim como a contribuição do escolanovismo ao incluir a subjetividade do aprendente, mas supervalorizar a espontaneidade do processo e minimizar a importância do trabalho docente.

Para ela, a Didática atual precisa superar tais formalismos e buscar um método que articule todos os elementos estruturantes: o lógico, os sujeitos, o contexto, os conteúdos, a exemplo do que faz a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ao considerar “o conteúdo, a

estrutura e a organização interna de cada área do conhecimento” (Candau, 1989, p. 32) como elementos estruturantes de seu método didático. Para a autora, cada área do conhecimento deve buscar método didático adequado a seus conteúdos e propósitos e alinhado com as necessidades atuais e a diversidade dos aprendizes.

2.4 Relação teoria e prática

A relação entre teoria e prática diz respeito à forma como os saberes teóricos e os procedimentos metodológicos e técnicos se articulam na práxis docente. Candau (1989) postula dois modos, que a autora denomina de visão dicotômica e visão de unidade.

No modo dicotômico, teoria e prática são momentos justapostos, separados e autônomos. A teoria é o conhecimento intelectual, produzido pelos pesquisadores, enquanto a prática corresponde à execução ou à aplicação da teoria, conforme a separação entre ela seja mais dissociativa ou mais associativa. Nesse modo de relação, a teoria e os teóricos são percebidos como mais importantes do que os professores da educação básica. É a relação que predomina na concepção de docência enquanto ofício, em que o professor perde prestígio e *status* social.

No modo de unidade, teoria e prática caminham lado a lado, uma procurando refletir e analisar a outra. A prática pedagógica, só tem sentido quando se pergunta também “para que fazer” e “por que fazer”, uma prática indissociada da teoria e significativa para o educador e para o educando. Segundo Pimenta e Lima (2004, p.114)

A pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, que são convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio.

Com isso, o professor aprende continuamente, a pesquisa fortalece a formação docente, promove a autonomia profissional e melhora a qualidade de vida. Favorecendo aprendizagem contínua do professor, fortalecendo sua formação docente, promovendo maior autonomia profissional.

2.5 Processo ensino-aprendizagem

Para este trabalho, estamos concebendo ensino-aprendizagem como um processo em que a ação docente de ensinar e a ação discente de aprender constituem uma unidade (Libâneo, 2006).

Três componentes operam reciprocamente nesse processo: os conteúdos, que correspondem aos conhecimentos a serem ensinados; o ensino, trabalho do professor de planejar, organizar, definir objetivos e estratégias, orientar, conduzir e avaliar os resultados; e a aprendizagem, trabalho do aluno em prol da assimilação ativa dos conhecimentos e do desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas visadas.

Libâneo (2006, p. 83) compreende assimilação ativa como processo de apropriação de conhecimentos e habilidades, que implica “percepção, compreensão, reflexão e aplicação, que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor”. Nessa concepção, a aprendizagem escolar não ocorre espontaneamente, sendo suficiente que os alunos fiquem expostos à experiência; ao contrário, a aprendizagem, para ser exitosa, precisa ser planejada, intencional, dirigida e orientada ativamente pelo professor, cuja ação é indispensável.

3 Projeto Político Pedagógico Rio de Memória: um exercício de leitura

O PPP sobre o qual vamos tecer comentários intitula-se “Bragança, Rio de Memória” (EEEFM Rio Caeté, 2023) e tem vigência para o interstício 2023–2025. Declara-se vinculado ao Documento Curricular do Estado do Pará – DCEPA (2021), assumindo os princípios de base desse documento, assim como as concepções de currículo e de avaliação e a forma como o DCEPA atualiza as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a orientação curricular da educação básica paraense.

O DCEPA (2021) entende currículo na perspectiva das teorias críticas, como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades” (Moreira; Candau, 2007, apud DCEPA, 2021, p. 41). Nessa perspectiva, os desenhos curriculares a serem construídos pelas escolas não devem ser fechados e engessados; ao contrário, devem ter como centralidade a diversidade cultural e considerar o cotidiano social dos sujeitos que frequentam a escola, a dimensão cultural e política, as diversidades culturais e sociais, as identidades, os fenômenos contemporâneos ligados ao mundo do trabalho, à tecnologia e multilinguagens, às questões do corpo e cidadania etc., e conduzir ao protagonismo juvenil e à construção de consciências

críticas, à tolerância e respeito às diferenças e à capacidade de ouvir, conviver e negociar situações de conflito. Por isso, o documento elege, como princípios de base, o respeito às diversas culturas amazônicas, a educação para a sustentabilidade (ambiental, social e econômica) e a interdisciplinaridade.

Ancorados nos fundamentos e princípios apresentados acima, realizamos nosso exercício de leitura do Projeto Político Pedagógico, cujas percepções apresentamos a seguir.

3.1 A didática que orienta o trabalho escolar

Considerando as propostas e o procedimentos didáticos presentes no PPP, inferimos que a escola intenciona desviar-se do modelo instrumental de didática e trabalhar com a didática fundamental (Candau, 1989), uma vez que o PPP Rio de Memória declara que a escola está integrada aos anseios da comunidade à qual atende. Nessa intenção, objetiva engajar todo o sistema escolar no desenvolvimento de projetos interdisciplinares e contextualizados que aprimorem a competência de aprender-fazer, proporcionem e enriqueçam a aprendizagem dos educandos, vinculando sociedade, ciência e cultura. Além do mais, propõe-se a defender e a construir uma relação com a sociedade, ancorada no respeito à diversidade cultural amazônica, a uma relação sustentável com o meio ambiente, à liberdade e apreço à tolerância, à valorização da experiência extracurricular, do trabalho e das práticas sociais.

3.2 Docência

Quando prevê o trabalho do professor, parece-nos que o PPP “Bragança, Rio de Memória” oscila entre uma compreensão da docência como ofício e um anseio ao profissional docente reflexivo e crítico. O anseio ao professor pesquisador, reflexivo e crítico insinua-se no vínculo construído com os princípios e fundamentos curriculares do DCEPA, que orienta para um trabalho de ensino organizado em projetos integradores. O projeto sinaliza o esforço da escola nessa direção, na medida em que busca melhores condições de aprendizagem para os alunos e dá, ao professor, autonomia e liberdade para criar projetos interdisciplinares como oficinas, rodas de conversa, visitas técnicas a espaços culturais, realização de documentários etc., que possam se realizar fora da rotina da sala de aula e articulem teoria e prática.

No entanto, predomina, no projeto, o discurso que concebe o professor como “o mediador do processo pedagógico, criando condições necessárias para a aprendizagem crítica

e construtiva” (EEEFM Rio Caeté, 2023, p. 45). Nessa perspectiva, o docente vê o aluno como formador de seu próprio conhecimento e, a si mesmo, como um mediador desse conhecimento, um apontador do caminho que seja mais propício para o aluno seguir. Nessa concepção, o docente é o trabalhador que deve ter a capacidade de se adequar às necessidades e dificuldades logísticas, teóricas e/ou metodológicas, que possam surgir em sua prática, para que seu trabalho seja exitoso e produtivo.

É a concepção de docência que predomina no discurso da didática ativa escolanovista, ainda muito presente no ideal dos professores, e que, segundo Saviani (2023) funcionou eficientemente nas escolas das elites, bem estruturadas e organizadas. Na escola pública brasileira, porém, desprovida das estruturas e recursos, com professores despreparados e extenuados, trabalhando em turmas numerosas, foi um fracasso.

3.3 Forma, conteúdo e tendência pedagógica

A análise do projeto indica um alinhamento com a concepção didática da Escola Nova já que foca o eixo da aprendizagem no aluno, como agente principal, vendo o professor, como orientador do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Candau (1989) o escolanovismo é uma abordagem centrada nas técnicas e metodologias ativas, que consideram o aluno um ser ativo e curioso. Dessa forma, a prática do professor não deve se centrar em repassar o conteúdo, mas em valorizar as experiências e ações dos alunos.

Para se adequar ao proposto, o “Bragança, Rio de Memória”, considerando que “as estruturas sociais, políticas e mercadológicas apresentadas pela sociedade exigem uma formação integral dos seres humanos, para se desenvolverem enquanto cidadãos críticos, criativos e participativos” (EEEFM Rio Caeté, 2023, p. 7), orienta uma adaptação curricular das diferentes modalidades de ensino.

Nesse sentido, o plano pedagógico traz projetos que possam contribuir para a eficácia de um aprimoramento do entendimento dos alunos, e que abordem formas dinâmicas e envolventes de acessar os conhecimentos e prender a atenção dos aprendentes, buscando conteúdos e aspectos que condigam com a realidade deles.

Nota-se, portanto, que a escola Rio Caeté visa um processo didático que traga consigo um professor mediador que crie condições para a aprendizagem crítica e construtiva dos educandos, que valorize a importância do aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver, respeite a diversidade de cada um, a relação entre o local e o global, a vida e o

trabalho, a saúde e o meio-ambiente, a cidadania e o desenvolvimento pessoal, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária.

3.4 Relação teoria e prática

Conforme ocorre com todos os outros aspectos, no que diz respeito à relação entre teoria e prática, o PPP sinaliza a vontade da escola e dos professores em superar a visão dicotômica da educação tradicional, que toma esses dois polos de modo separados e reduz a prática docente à apresentação ou aplicação da teoria por meio de técnicas. Nota-se, ao contrário, um esforço da escola pela construção da unidade entre teoria e prática e pela realização de práticas docentes reflexivas e críticas.

Nesse sentido, observamos a proposição de atividades que buscam alinhar teoria e prática, como passeios a pontos históricos, que investiguem como a cultura da cidade foi formada; viagens aos manguezais, que permitam observar o relevo na economia e geografia da região; e projetos de leitura baseados na cultura da cidade, feitos em audiovisuais. Todos os projetos são elaborados por professores de disciplinas diferentes, construindo multidisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento, mostrando ao aluno que o conhecimento não está isolado.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico apresenta essas práticas como princípios norteadores da educação paraense, visando respeito às diversidades culturais amazônicas e às suas inter-relações no espaço e no tempo. Também contempla a educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica, bem como a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem (EEEFM Rio Caeté, 2023).

Tais projetos sugerem que a proposta didática da instituição se alinha à tendência escolanovista, pois há a preocupação de o aluno ter uma nova concepção de ensino, onde o aprender modifica as percepções da realidade, tendo a preocupação em como o aluno irá assimilar os conhecimentos e em como isso contribuirá para sua relação, enquanto ser humano, com o meio ao seu redor. Dessa forma, o objetivo da instrução é formar um educando com visão de mundo, que respeite o seu meio, a diversidade e as diferenças, e contribua para a formação de uma nova sociedade.

3.5 Processo de ensino-aprendizagem

Em toda ação pedagógica, seja de um professor ou de uma instituição, se busca planejar as ações que serão propostas e realizadas na prática do ensino-aprendizagem. Dessa forma, o planejamento serve como marco inicial para as realizações práticas da instituição.

Libâneo (2006) como vimos acima, chama a atenção para três componentes, indispensáveis no processo ensino-aprendizagem: os conteúdos (currículo ou saberes), o ensino (trabalho do professor) e a aprendizagem (trabalho do aluno), em torno dos quais se desdobram o planejamento ou organização, os objetivos, as estratégias e técnicas, a orientação e avaliação docentes e a assimilação ativa discente.

No PPP “Bragança, Rio de Memória”, notamos uma preocupação em fornecer, à gestão e ao corpo docente, os princípios e fundamentos necessários para a implementação de projetos didáticos, como a concepção de currículo ou saberes objetos do ensino-aprendizagem; os eixos ou diretrizes que deverão nortear o trabalho docente; e a concepção de prática que deverá orientar a aprendizagem dos alunos, considerando ensino e aprendizagem como unidade, portanto, inseparáveis.

Partindo desse princípio, elabora-se esta proposta pedagógica, no intuito de desenvolver nos alunos desta instituição de ensino, a capacidade de intervir na sua comunidade, buscando enriquecer sua aprendizagem mediante a sua realidade sociocultural e prepará-los por meio de princípios éticos e cidadãos com intuito de compreender a sociedade em que se vive na perspectiva da integração de saberes (EEEFM Rio Caeté, 2023, p. 13).

Em nossa interpretação, todos esses aspectos apontam para uma concepção de Escola Nova, onde o foco é o aluno como ser envolvente e ativo na participação da aprendizagem e na construção de uma sociedade mais democrática, onde o educando é o meio para que a sociedade alcance outro patamar de ensino.

Distanciando-se do modelo tradicional que se volta unicamente para a transmissão do conteúdo teórico, sem considerar a percepção dos alunos e sem levar em conta as necessidades e dificuldades que poderiam ser encontradas em sala, o projeto vem contrapor o ensino pregado na escola tradicional, pois traz uma nova concepção de ensino-aprendizagem, que se volta para o aluno e sua forma de aprender, levando em conta as necessidades e as maneiras como os alunos entendem os conteúdos, tendo assim uma interação mútua entre educador e educando.

Os métodos e técnicas para alcançar os objetivos propostos aparecem, no PPP, como ações pensadas e elaboradas com base nas escolhas dos professores para suas práticas de ensino. Nesse pressuposto metodológico, mesmo tendo conteúdos pré-estabelecidos pela instituição, o professor não fica condicionado em, unicamente, repassar o conteúdo, mas está aberto ao como

será repassado. Nesse sentido, observamos que os professores propõem metodologias que possam contribuir para uma melhor compreensão dos assuntos passados, a exemplo do projeto cine clube que visa debater questões socioculturais presentes na cidade, através de produções audiovisuais. Notamos que todas as propostas docentes contribuem fortemente para o desenvolvimento intelectual dos alunos em meio à sociedade.

Sendo que o Projeto Político Pedagógico cita que:

O projeto visa a promoção de debates por meio de instrumentos audiovisuais para a leitura de mundo e produção sociocultural em Bragança, especialmente, a respeito dos temas que estão presentes no universo infanto juvenil dos alunos (EEEFM Rio Caeté, 2023, p. 34).

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico da escola é estruturado por um conjunto de disciplinas, oficinas e projetos que possibilitam aos jovens aprofundarem seus estudos em uma ou mais áreas do conhecimento (EEEFM Rio Caeté, 2023).

Com isso, a escola Rio Caeté pretende impactar positivamente na aprendizagem e na qualidade da educação ofertada, e tornar os atores da escola, indivíduos críticos e participativos, como bem salienta o movimento da escola nova que visa formar pensadores e seres críticos que aprendam a valorizar o conhecimento, colocando-os em prática no seu dia a dia.

4 Considerações finais

Pelas observações dos aspectos analisados, compreendemos que a educação passou e passa por mudanças significativas, em busca de melhor aprendizagem do aluno. Os escolanovistas, sem dúvidas, contribuíram significativamente na luta pela qualidade da educação na vida dos alunos, pondo-os em evidência enquanto protagonistas das transformações na sociedade. A juventude é a porta para a nova realidade que mudará o futuro, tal como conhecemos.

Desse modo, em nossa leitura do Projeto Político Pedagógico “Bragança, Rio de Memória”, notamos que a escola Rio Caeté, embora pareça ainda fortemente ancorada nos princípios metodológicos da Escola Nova, ousa, em diversos momentos, dar passos adiante, justamente quando enquadra e diversidade cultural, as questões ambientais e, principalmente, quando visa o protagonismo da juventude, enquanto agentes de um novo projeto social. A escola tem grande responsabilidade nesse processo, mas é imprescindível o compromisso de todos os atores educacionais.

Nesse sentido, a educação, ao longo de sua trajetória histórica, tem buscado, e continua buscando métodos pedagógicos cada vez mais eficazes, voltados à promoção de uma aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral dos educandos. Nesse contexto, a Escola Nova, assim como outras correntes pedagógicas que a antecederam, exerceu papel fundamental na consolidação de práticas educacionais visando o aluno em seu desenvolvimento acadêmico. As transformações no campo educacional permanecem constantes, conforme evidenciado no Projeto Político-Pedagógico “Bragança, Rio de Memória”, que reflete a preocupação com a construção de um ensino contextualizado e comprometido com a realidade social. Assim, os métodos educacionais seguem em permanente reformulação, uma vez que visam assegurar um ensino de qualidade, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de participar ativamente da sociedade e de buscar a excelência no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário considerar as particularidades e exigências sociais do Século XXI, em que a interculturalidade, o multilinguismo, as intolerâncias e a sobrevivência da humanidade estão na agenda de todos os povos. Assim como, torna-se urgente que as escolas priorizem, em seus projetos, os impactos das tecnologias digitais da informação e da comunicação, nas relações sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1989.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 49-65.

CHAVES, Maria Helena Rodrigues. Docência é trabalho? Que tipo de trabalho é esse? In: SOUZA, Camila. S.; CHAVES, Maria Helena R.; GELPEA (org.). *Linguagens, saberes e interculturalidade*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO RIO CAETÉ. *Projeto Político-Pedagógico*: Bragança, Rio de Memória. Bragança-PA, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 10, n. 2, págs. 329-338, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Documento curricular do Estado do Pará: Etapa Ensino Médio*. v. II. Belém: SEDUC-PA, 2021.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiDRjZzOUJpcV9maXM/edit?resourcekey=0-Am6sUSZ9U1sfG0sMCIgvqA>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO (org.). *Linguística da norma*. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Recebido: 30/09/2025

Aprovado: 10/12/2025

Publicado: 27/12/2025