

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA BASTOS NUNES

**COMPETÊNCIAS COMO FUNDANTES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

LETÍCIA BASTOS NUNES

**COMPETÊNCIAS COMO FUNDANTES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

N972c Nunes, Leticia Bastos

Competências como fundantes da Avaliação da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Leticia Bastos Nunes. – 2021.

224 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Competências. 2. Avaliação da Aprendizagem. 3. Formação Integral. 4. Educação Básica. 5. COVID-19. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

LETÍCIA BASTOS NUNES

**COMPETÊNCIAS COMO FUNDANTES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação

Aprovada com louvor em 26 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marília Costa Morosini – Orientadora

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff (PUCRS)

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS)

Profa. Dra. Vera Lucia Felicetti (UNILASALLE)

Profa. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte (UFSM)

Dedico esta tese à minha família, que sempre incentivou os meus sonhos, em especial o sonho desde pequena, de me tornar uma Doutora em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço do fundo do meu coração:

A Deus e aos Anjos da Guarda, por serem luz na minha vida e por estar ao meu lado em todos os momentos da minha história.

Ao meu marido Fernando, pelo seu companheirismo, amizade, apoio e incentivo na busca dos meus sonhos, por compartilhar comigo momentos difíceis e felizes, por compreender a ausência da minha mente, coração e espírito, e apenas contar, em inúmeros momentos, com a minha presença física (estátua) sentada na sala, lendo, escrevendo e analisando, ao longo desses vários anos de estudo e dedicação.

Ao meu anjo Maurício, o meu presente de Deus, por ser um filho incrível, por me apoiar nas minhas loucuras e por compreender, os muitos momentos ao longo do Doutorado, em que eu estive ausente do convívio familiar.

Aos meus pais Gilberto e Walneci, por serem pais fenomenais e por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu irmão Márcio, por ser meu amigo, companheiro e por estar sempre torcendo por mim e vibrando com as minhas conquistas.

Às minhas avós Zely e Olívia, por sempre me incentivarem e rezarem por mim, para que eu tivesse força, luz e sabedoria divina para enfrentar os desafios.

Aos meus amigos e familiares por torcerem por mim em todos os momentos.

À minha extraordinária orientadora Marília Morosini, por acreditar em mim, me incentivar e me valorizar, em especial por não me deixar desistir, frente a tantas demandas profissionais e pessoais.

À Andréia Soares, por me apresentar a orientadora Marília e me incentivar a fazer o Doutorado.

À minha madrinha Marícia Ferri, por me apoiar e incentivar nessa jornada de estudos, por viabilizar as liberações profissionais para que eu pudesse comparecer às aulas e escrever, assim como me autorizar a fazer a pesquisa no Colégio Farroupilha.

Ao Colégio Farroupilha por acreditar em mim e gerar possibilidades para a realização desse sonho, em especial, por ser campo da minha pesquisa e, também, a todos os gestores e colaboradores, pelo comprometimento e competência com relação ao belo trabalho educativo desenvolvido.

Aos meus colegas da equipe pedagógica, por me apoiarem e contribuírem ativamente nessa pesquisa através de contribuições, opiniões e reflexões.

À Letícia Aquino, Marina Drabik, Márcia Rosa, Marília Dal Moro, Wanessa Castilhos, por me ajudarem incondicionalmente na realização desta tese.

À doce e maravilhosa Maria Steffens, por sempre estar ao meu lado me apoiando e fazendo as correções de Português nas minhas escritas;

À minha amada inglesa Luciane Calcara e sua equipe, pelas traduções em inglês e espanhol.

Às amadas Adriana Silveira, Alessandra Oliveira, Márcia Maciel pelas orações e energias positivas.

À Natalia Beck pelo lindo design gráfico do desenho metodológico e o mapa conceitual da minha Tese.

A todos os professores do Colégio Farroupilha, por contribuírem na construção da nossa prática pedagógica e, em especial, aos que participaram da minha pesquisa.

Aos meus colegas de Doutorado, em especial, Carol Baranzelli, Carla Cassol e Fernanda Nogueira pelos momentos de aprendizagem e parceria.

À Coca-Cola, por me energizar durante os inenarráveis momentos de escrita.

Enfim, a todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha história de vida.

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e objetivou analisar as implicações das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, constitutivas de Matrizes Curriculares, no processo de avaliação da aprendizagem de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em tal contexto, o problema de pesquisa visa discutir em que medida a utilização dessas Matrizes, alicerçadas em competências com foco no desenvolvimento pedagógico, pode contribuir na formação integral dos estudantes, interferir em seu processo de avaliação, bem como gerar avanços nos resultados de aprendizagem e na dinâmica curricular. A metodologia utilizada embasou-se na abordagem qualitativa, na qual foram utilizados, como técnicas de pesquisa, o levantamento documental e as entrevistas semiestruturadas (com professores, orientadoras e/ou psicólogas educacionais, orientadora pedagógica e orientador disciplinar dos Anos Iniciais e diretora pedagógica), de modo a realizar um estudo de caso, em uma escola de Educação Básica privada da cidade de Porto Alegre/RS. A princípio, sete perguntas iniciais haviam sido projetadas para a discussão; porém, devido aos impactos da pandemia no campo educacional, complementou-se o roteiro com mais três perguntas estratégicas, que abrangiam a pandemia e suas implicações. Para a análise de dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, a fim de que se compreendesse o conteúdo coletado à luz do problema de pesquisa. Os achados dessa investigação evidenciaram que a avaliação da aprendizagem com foco pedagógico em competências constituiu-se como a força propulsora de mudança nas práticas e nos processos pedagógicos dos Anos Iniciais. Compreende-se, assim, que a metodologia avaliativa elaborada pela instituição em foco qualificou a dinâmica curricular e revelou progresso nos resultados de aprendizagem de estudantes, tendo em vista que eles apresentaram, em todas as áreas de conhecimento, tanto pela avaliação interna como externa, um expressivo aumento do escopo em nível avançado de desempenho, o qual exige a utilização de operações mentais complexas. Foi, também, evidenciado que os estudantes têm demonstrado, progressivamente, o desenvolvimento de competências socioemocionais e interculturais, o que contribui para com a sua formação integral. Desse modo, acredita-se que a realização desta pesquisa apresenta relevância em virtude do estudo sobre o entrelaçamento entre os seguintes vetores educacionais: competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, avaliação da aprendizagem e formação integral. Temáticas essas que se tornam, a um só tempo, inéditas no campo educacional e de extrema relevância na atualidade, e cuja proposição poderá contribuir efetivamente com diversas escolas de Educação Básica e, talvez, por consequência, com instituições de Ensino Superior, visto que o posicionamento da educação contemporânea prima, em todos os seus níveis, crescentemente, pelo desenvolvimento de competências nos estudantes, assim como por uma avaliação da aprendizagem condizente com as premissas educativas contemporâneas. Dessa forma, o estudo abre possibilidades para futuras pesquisas e discussões acerca da temática.

Palavras-chave: Competências; Avaliação da Aprendizagem; Formação Integral; Educação Básica; COVID-19.

ABSTRACT

The present study is inserted in the research line of Training, Policies and Practices in Education from the Centre for Studies in Higher Education (CEES), of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS), and aimed to be analysed as a judgment of cognitive, socioemotional and intercultural skills constituting the Syllabus in the process of evaluating students learning in the initial years of elementary school. In such context, the research problem seeks to discuss to what extent the use of those Matrices, based on those competencies focusing on pedagogical development, could contribute to the integral student education process, interfere in their assessment process, as well as generate advances in learning outcomes and the curriculum dynamics. The methodology used is in the qualitative approach, in which a documentary survey and semi-structured notes were used as research techniques (with teachers, advisors and/or educational psychologists, pedagogical advisor and disciplinary advisor for the initial years and pedagogical director), to conduct a case study in a private basic education school in the city of Porto Alegre/RS. At first, seven initial questions had been designed for discussion; however, due to the impacts of the pandemic in the educational field, the script was complemented with three more strategic questions, covering the pandemic and its implications. For data analysis, a Discursive Textual Analysis was used to understand the collected content of the research problem. The findings of this investigation displayed that the assessment of learning with a pedagogical focus on those competencies constituted the driving force for change in the pedagogical practices and processes in the early years of elementary school. It is understood, therefore, that the evaluative methodology developed by the institution in focus qualified the curricular dynamics and revealed in the learning results of students, considering that they dissipated, in all areas of knowledge, both by internal and external evaluation, a significant increase in scope at an advanced level of performance, which requires the use of complex mental operations. It was also evidenced that students have progressively demonstrated the development of socio-emotional and intercultural skills, which contributes to their integral training. Thus, it is believed that this research is relevant due to the study on the intertwining among the following educational vectors: cognitive, socio-emotional, and intercultural competencies, learning assessment, and comprehensive training. These themes become, concurrent, unprecedented in the educational field and extremely relevant today, and whose offer could effectively contribute to several Basic Education schools and, perhaps, as a consequence, to Higher Education institutions, since the positioning of contemporary education, at all its levels, increasingly strives for the development of skills in students, as well as for an assessment of learning consistent with contemporary educational premises. Thus, the study opens possibilities for further research and discussions on the subject.

Keywords: Competencies; Learning Assessment; Integral Education; Basic Education; COVID-19.

RESUMEN

Este estudio se inserta en la línea de investigación sobre Formación, Políticas y Prácticas en Educación del Centro de Estudios de la Educación Superior (CEES), de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS), y tuvo como objetivo analizar las implicaciones de la educación cognitiva, habilidades, socioemocionales e interculturales, constitutivas de las Matrices Curriculares, en el proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos de los primeros años de la escuela primaria. En tal contexto, el problema de investigación quiere discutir en qué medida el uso de estas Matrices, basadas en competencias con enfoque en el desarrollo pedagógico, puede contribuir a la formación integral de los estudiantes, interferir en su proceso de evaluación, así como generar avances en los resultados del aprendizaje y en la dinámica curricular. La metodología utilizada se basó en el enfoque cualitativo, en el que se utilizaron como técnicas de investigación la encuesta documental y las entrevistas semiestructuradas (con docentes, asesores y/o psicólogos educativos, asesor pedagógico y asesor disciplinar de los Años Iniciales y director pedagógico), para realizar un estudio de caso, en una escuela privada de Educación Básica de la ciudad de Porto Alegre/RS. Al principio, se habían diseñado siete preguntas iniciales para su discusión; sin embargo, debido a los impactos de la pandemia en el campo educativo, el guión se complementó con tres preguntas estratégicas más, cubriendo la pandemia y sus implicaciones. Para el análisis de los datos se utilizó el Análisis Textual Discursivo, con el fin de comprender el contenido recopilado a la luz del problema de investigación. Los hallazgos de esta investigación mostraron que la evaluación de los aprendizajes con un enfoque pedagógico por competencias, constituyó la fuerza impulsora del cambio en las prácticas y procesos pedagógicos de la Primera Infancia. Se entiende, por tanto, que la metodología evaluativa desarrollada por la institución en foco calificó la dinámica curricular y reveló avances en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, considerando que éstos presentaron, en todas las áreas del conocimiento, tanto por evaluación interna como externa, un significativo aumento de alcance a un nivel avanzado de rendimiento, lo que requiere el uso de operaciones mentales complejas. También se evidenció que los estudiantes han demostrado progresivamente el desarrollo de habilidades socioemocionales e interculturales, lo que contribuye a su evaluación del aprendizaje y formación integral. Así, se cree que esta investigación es relevante debido al estudio sobre el entrelazamiento de los siguientes vectores educativos: competencias cognitivas, socioemocionales e interculturales, evaluación del aprendizaje y formación integral. Estos temas se tornan, a la vez, inéditos en el ámbito educativo y de gran relevancia en la actualidad, y cuya propuesta puede contribuir eficazmente a varias escuelas de Educación Básica y, tal vez, como consecuencia, a las instituciones de Educación Superior, ya que el posicionamiento de la educación contemporánea, en todos sus niveles, se esfuerza cada vez más por el desarrollo de competencias en los estudiantes, así como para una evaluación del aprendizaje consistente con los supuestos educativos contemporáneos. Por lo tanto, el estudio abre posibilidades para futuras investigaciones y discusiones sobre el tema.

Palabras clave: Competencias; Evaluación del Aprendizaje; Formación Integral; Educación Básica; COVID-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta Pedagógica do Colégio Farroupilha	35
Figura 2 – Desenho Metodológico da Tese	45
Figura 3 – Mapa Conceitual da Tese	46
Figura 4 – Roda de Competências e suas Interfaces Sociais	64
Figura 5 – Pirâmide Modelo de Competência Intercultural	67
Figura 6 – Dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	82
Figura 7 – Dimensões do Conceito de Competência na BNCC	86
Figura 8 – Domínios Psicológicos Segundo Bloom	118
Figura 9 – Níveis de Aprendizagem – Taxonomia de Bloom – Domínio Cognitivo	119
Figura 10 – Categorias da Taxonomia de Bloom 1956 e 2001	122
Figura 11 – Dimensões do Domínio Cognitivo da Taxonomia de Bloom Revisada	125
Figura 12 – Educação Integral: Trajetória no Brasil	129
Figura 13 – Múltiplas Dimensões do Desenvolvimento Integral	130
Figura 14 – Ciclo de Aprendizagem Contínua	135
Figura 15 – Alinhamento de Práticas nos Anos Iniciais 2016.....	149
Figura 16 – Tessitura Curricular do Colégio Farroupilha	151
Figura 17 – Eixos e Competências da Matriz Socioemocional Farroupilha	151
Figura 18 – Autoavaliação 1º Ano e Gráfico de Turma	159
Figura 19 – Árvore dos 7 Hábitos	161
Figura 20 – Premissas da Metodologia Avaliativa Anos Iniciais.....	168
Figura 21 – Principal Achado da Tese	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Públicos pesquisados agrupados	138
Gráfico 2 – Faixa etária dos entrevistados	138
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos entrevistados	139
Gráfico 4 – Tempo de atuação profissional.....	140
Gráfico 5 – Tempo de atuação dos entrevistados no colégio pesquisado	140
Gráfico 6 – Índice de reprovação dos estudantes do 3º ano	169
Gráfico 7 – Índice de reprovação dos estudantes do 4º ano	170
Gráfico 8 – Índice de reprovação dos estudantes do 5º ano	170
Gráfico 9 – Número de estudantes menção DMB em Português 1º trimestre.....	172
Gráfico 10 – Número de estudantes menção DMB em História 1º trimestre.....	172
Gráfico 11 – Avaliação externa 5º ano – Matemática	174
Gráfico 12 – Avaliação externa 5º ano – Ciências da natureza.....	175
Gráfico 13 – Avaliação externa 5º ano – Ciências humanas	176
Gráfico 14 – Avaliação externa 5º ano – Português	176
Gráfico 15 – Número de estudantes matriculados Anos Iniciais	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Público-alvo da pesquisa	36
Quadro 2 – Questões norteadoras da entrevista semiestruturada	39
Quadro 3 – Comparativo dos objetivos com as fontes de pesquisa.....	41
Quadro 4 – Dimensões conceituais básicas da educação para cidadania global	70
Quadro 5 – Principais resultados da aprendizagem.....	71
Quadro 6 – Tópicos para atributo do estudante	71
Quadro 7 – Categorias e subcategorias da dimensão do Processo Cognitivo/Taxonomia de Bloom (revisada)	124
Quadro 8 – Tabela bidimensional da Taxonomia de Bloom	126
Quadro 9 – Habilidades Mentais	127
Quadro 10 – Distribuição de professores por graduação x ano	141

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Beneficente e Educacional
AFIRSE	<i>Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en</i>
BA	Bahia
BH	Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFormação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL	Colaboração para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional
CBET	<i>Competence Based Education and Training</i>
CERI	Centro para a Investigação e Inovação Educacional
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CP	Conselho Pleno
CREI	Centro de Referência em Educação Integral
DAEB	Diretoria da Avaliação da Educação Básica
DB	Desenvolvimento Bom
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Desenvolvimento Excelente
DeSeCo	Desenvolvimento e Seleção de Competências
DMB	Desenvolvimento Muito Bom
DR	Desenvolvimento Recuperável
DS	Desenvolvimento Satisfatório
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECG	Educação para a Cidadania Global
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara

FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ICEI	<i>International Congress on Emotional Intelligence</i>
IMHE	<i>Institute for Health Metrics and Evaluation</i>
INADE	Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTECH	<i>Institute for New Technologies</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PEB	<i>Program Educational Building</i>
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POA	Porto Alegre
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUCRS	Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
PUC/RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica
SIES	Seminário Internacional de Educação Superior

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEPE	Sindicato de Ensino Privado do Rio Grande do Sul
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TPE	Todos pela Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TO	Tocantins
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação da Ciência e a Cultura)
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	19
2 METODOLOGIA.....	32
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA: O COLÉGIO E SUAS CONCEPÇÕES ESTRATÉGICAS	34
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS PARA ESCOLHA.....	36
2.3 QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E SUA FORMA DE REALIZAÇÃO	37
2.4 LEVANTAMENTO DOCUMENTAL	40
2.5 COMPARATIVO DOS OBJETIVOS COM AS FONTES DE PESQUISA: DOCUMENTAIS E ENTREVISTAS	40
2.6 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	42
2.7 QUESTÕES ÉTICAS	43
2.8 DESENHO METODOLÓGICO DA TESE.....	44
2.9 MAPA CONCEITUAL DA TESE.....	46
3 COMPETÊNCIAS: ORIGEM, CONCEITUAÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS.....	47
3.1 COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	53
3.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	61
3.3 COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS.....	66
4 DINÂMICA CURRICULAR E SUAS CONEXÕES	73
4.1 CURRÍCULO COM FOCO PEDAGÓGICO EM COMPETÊNCIAS: INTERFACES COM MATRIZES CURRICULARES COGNITIVAS, SOCIOEMOCIONAL E DE REFERÊNCIA	77
4.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	81
4.3 EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO	88
4.4 GESTÃO ESCOLAR E SUAS PREMISSAS DE ATUAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	97
5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	106
5.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM E AS COMPETÊNCIAS	112
5.2 TAXONOMIA DE BLOOM E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	117
6 EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES.....	128

6.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEU ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL E INTEGRADOR	130
6.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS DIRETRIZES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	132
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS.....	137
7.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS ENTREVISTADOS	137
7.2 ANÁLISE DAS MUDANÇAS IMPLEMENTADAS	141
7.3 ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.	154
7.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	162
7.4.1 Pontos Fortes no processo avaliativo com foco pedagógico em competências e habilidades.....	165
7.4.2 Oportunidades de melhorias no processo avaliativo com foco pedagógico em competências e habilidades	167
7.5 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA GESTÃO	187
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
REFERÊNCIAS	204
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONSENTIMENTO	219
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	221
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	222

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Diante dos múltiplos contextos e cenários brasileiros; dos desafios do mundo multicultural; das diferenças e subjetividades; da diversidade de sujeitos, de paisagens, de linguagens e de racionalidades; das conexões provocadas pelo imbricamento de forças sociais, culturais, políticas e econômicas, emerge a necessidade de uma educação contextualizada, crítica e significativa, que atenda a essas demandas da sociedade e dos sujeitos.

Partindo do pressuposto de que a escola objetiva “educar para a vida”, entende-se que a quantidade e a qualidade do conhecimento são determinadas por sua relevância, seu sentido e seu significado para a vida dos sujeitos no mundo. Dessa forma, a escola constitui-se em um ambiente de aprendizagem, que visa a contribuir para a formação integral dos estudantes.

O relatório publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO*), intitulado *Educação: um Tesouro a Descobrir* (DELORS *et al.*, 1996), aponta, como principal consequência da sociedade do conhecimento, a necessidade de uma educação ao longo de toda a vida, reiterando a ideia de uma educação permanente como construção contínua da pessoa humana, de seus saberes e de suas competências, de sua capacidade de discernir e de agir, de tomar consciência de si própria e do meio ambiente, levando a pessoa a desempenhar seu papel de trabalhadora e cidadã. O relatório ratifica, ainda, que cabe à educação a tarefa de instigar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um – respeitando o pluralismo, a elevação de pensamento e de espírito para o universal e para a superação de si mesmo –, a busca pela sobrevivência da humanidade. A educação assume, também, a missão de fazer com que todos desenvolvam seus talentos e suas potencialidades, corroborando, assim, a capacidade de a pessoa responsabilizar-se pela construção e realização de seus projetos de vida.

Nesse contexto, a escola visa a propiciar uma Educação Básica de qualidade, que permita processos de aprendizagem permanentes, instigando o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual, o diálogo entre professor e estudante, as relações interpessoais e a realização de projetos comuns de intervenção social.

Destaca-se que, nas últimas décadas, a educação brasileira tem passado por mudanças, especialmente, em termos legais. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996a) representou avanços importantes no cenário educacional, assim como a Emenda Constitucional 14, de 13 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b), e a Lei n. 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996c), que criaram o Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei n. 11.494/2007, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e a Lei n. 14.113/2020 (BRASIL, 2020) que revogou alguns dispositivos da Lei n. 11.494/2007 (BRASIL, 2007) sobre FUNDEB e deu outras providências; as quais constituíram-se, mais do que em mecanismo de redistribuição de recursos, em instrumento de gestão democratizadora.

Assim, o ambiente político de abertura que caracterizou a primeira etapa das reformas, nos anos 80, foi marcado pela descentralização e pela desconcentração. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) estabeleceu o regime de colaboração dos estados e municípios, a participação de professores, estudantes e comunidade, e certa autonomia pedagógica nas escolas; no entanto, o currículo continuou fragmentado por disciplinas. Já na segunda etapa das reformas, nos anos 90, com a LDB, as escolas receberam maior autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

A Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996a) possibilitou às escolas autonomia e responsabilidade para a elaboração de sua proposta pedagógica, o que inclui o currículo e a organização escolar; além disso, ela possibilitou aos professores o compromisso de zelar pela aprendizagem dos estudantes, visando ao desenvolvimento de competências básicas e essenciais à pessoa, para a sua inserção na sociedade de forma justa e igualitária. Nesse contexto, a proposta pedagógica passou a configurar-se, mais que um documento formal, como um processo permanente de articulação de intenções, de conteúdos curriculares, de competências, de meios e de recursos (financeiros e didáticos), além de representar uma proposição de educação continuada aos profissionais da escola. A educação brasileira passa, então, a viver um novo paradigma educacional, no qual o processo educativo desloca-se do eixo da liberdade de ensino para o do direito de aprender.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – publicados em 1998 (MEC, 1998a), compreendendo, inicialmente, da 1ª à 4ª série e, posteriormente, as demais séries – constituíram-se em diretrizes elaboradas pelo governo federal, com o objetivo de orientar as redes pública e privada, sendo uma referência para a transformação dos objetivos, dos conteúdos e da didática do ensino. Eles foram apresentados não como um currículo, mas sim como um subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular, visando a contribuir com ela no cumprimento do seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania.

No final de 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto de aprendizagens progressivas e essenciais que todos os estudantes devem desenvolver na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais em qualquer lugar do país, com o objetivo de garantir a equidade dos currículos em todo o território nacional (MEC, 2018). A aprovação da Base do Ensino Médio ocorreu em dezembro de 2018, enfatizando o ensino por áreas do conhecimento e estabelecendo itinerários formativos.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998a) dos diferentes níveis de ensino, as Bases Nacionais Comuns Curriculares (MEC, 2018) e uma série de outros documentos oficiais relacionados à educação brasileira, em consonância com uma tendência mundial, têm sinalizado a necessidade de focar os processos de ensino e de aprendizagem, bem como o processo avaliativo, no desenvolvimento de competências nos estudantes.

Diante dessas necessidades e demandas, o processo de avaliação da aprendizagem nas escolas vem transformando-se, no desejo de atender às exigências do paradigma da pós-modernidade, assim como às políticas públicas de avaliação da qualidade de ensino. Com relação a essas políticas públicas, a atual LDB prevê, no Título IV da Organização da Educação Nacional, art. 9º, que a União incumbir-se-á de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1996a, s./p.).

Para atender às demandas relacionadas às políticas públicas de avaliação da Educação Básica, o Brasil conta com a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que se constitui como parte integrante da estrutura organizacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A DAEB possui, sob sua responsabilidade, as seguintes avaliações: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Provinha Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), entre outras.

Segundo o documento *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil* (MEC, 2008, p. 14), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais, o Inep realiza levantamentos

estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica, assim como na modalidade de educação de jovens e adultos.

Destaca-se que as políticas públicas de avaliação também contemplam o Ensino Superior, por meio da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). O art. 5º institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), segundo o qual o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) deve aferir o desempenho dos estudantes no processo de formação acadêmica em relação aos conteúdos programáticos, bem como às competências e habilidades previstas nas diretrizes curriculares. Sendo assim, a proposta de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior visa a assegurar a integração das dimensões internas e externas, particulares e globais, somativas e formativas, quantitativas e qualitativas e dos diversos objetivos da avaliação em geral.

Os novos paradigmas de gestão mundial e a ampliação massiva de novas instituições superiores privadas têm impulsionado o Brasil a uma reconfiguração da estrutura organizacional das instituições de ensino, quanto à organização administrativa e, também, à adequação dos currículos às necessidades empresariais e aos interesses governamentais. Esse tem sido um dos principais condicionantes para que o setor educacional utilize mecanismos de avaliação institucional, os quais têm gerado esforços do governo federal para a implementação de um Sistema Nacional de Avaliação (LORDÉLO; DAZZANI, 2009).

Cabe ressaltar que a prática de avaliação das escolas e das universidades é tão antiga quanto as próprias instituições educacionais, nas quais, tradicionalmente, as avaliações de aprendizagem eram restritas às salas de aula e conduzidas pelos próprios professores; nesse contexto, as avaliações também costumavam ocorrer por meio dos processos de inspeção (VASCONCELOS, 2002). Nesse caso, tais avaliações restringiam-se a averiguar as condições de funcionamento, o cumprimento das obrigações funcionais por parte de professores e funcionários, assim como a adequação do desenvolvimento do currículo às concepções pedagógicas estabelecidas; ou seja, elas limitavam-se a avaliar os insumos e os processos.

As avaliações educacionais em larga escala são recentes. Nessas avaliações, os instrumentos são elaborados e, usualmente, aplicados por pessoas externas às instituições educacionais ou às turmas submetidas aos testes. Elas permitem a comparação entre os resultados de um grande número de estudantes, abrangendo diferentes turmas e escolas. Atualmente, muitos países utilizam um sistema externo de avaliação educacional periódica em larga escala.

Diante desse cenário, gestores e professores contemporâneos passaram a preocupar-se com a garantia da aprendizagem dos estudantes, redefinindo o seu currículo com base no contexto sociocultural e nas necessidades dos discentes. Assim, segundo Dal Moro (2016, p. 7), “o cenário educacional brasileiro passou a se preocupar com estes dois fenômenos marcantes: as avaliações em larga escala e o foco na qualidade da educação”.

Concomitantemente às avaliações em larga escala, foram elaboradas Matrizes de Referência que estabeleceram competências e habilidades a serem avaliadas nos estudantes da Educação Básica; além disso, foram elaboradas metodologias para a mensuração e a comparabilidade dos resultados.

Conforme Nunes (2011, p. 63-64):

As Matrizes de Referência foram elaboradas em 1997, as quais descrevem um conjunto de habilidades cognitivas referentes ao currículo escolar que tem por finalidade orientar a elaboração dos instrumentos de avaliação. A matriz elege o que será avaliado, informando as habilidades e competências que são esperadas dos estudantes naquela etapa de aprendizagem, portanto, a matriz é a fonte para a construção dos testes em larga escala.

A partir da matriz de referência, as avaliações em larga escala são constituídas com indicadores qualitativos e quantitativos que pressupõem clareza de objetivos e sigilo das informações individuais, entretanto, contando com mecanismos de divulgação de suas referências, metas e resultados para o conhecimento e análise pública.

Assim, o currículo e a avaliação com foco pedagógico em competências e habilidades têm inquietado, de forma contundente, o campo educacional e os discursos sociais e científicos. De acordo com Valente (2002, p. 2), na atualidade, “as competências permeiam as discussões pedagógicas levando os professores a buscarem elementos que propiciem o seu entendimento e formas de incorporá-las aos projetos educativos”. Para ela, a noção de competência surgiu junto com as inovações oriundas da Escola Nova de Dewey, que visava a romper com a lógica da Escola Tradicional, a qual, segundo a autora, enfatizava a teoria, em detrimento da ação. Dessa forma, a noção de competência surge com o objetivo de que os estudantes encontrem significado nos conteúdos escolares e de que a escola considere as motivações e os interesses dos estudantes, não somente o conhecimento previamente estabelecido no currículo escolar.

Valente (2002, p. 2), destaca, ainda, que Bloom concebeu a “Aprendizagem para o domínio, compreendendo que 90 a 95% dos alunos têm possibilidade de aprender o que lhes é ensinado, desde que sejam promovidas as condições adequadas”. Para muitos autores, em igual sentido, pessoas competentes são aquelas que conseguem articular seus conhecimentos e saberes de modo a resolver situações-problema com eficiência e eficácia.

Entende-se, assim, que a avaliação da aprendizagem se constitui como uma prática pedagógica que tem como finalidade o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem. Ela é, portanto, compreendida como um processo diário, cumulativo, individual e/ou coletivo, e tem como função essencial diagnosticar e acompanhar a aprendizagem do estudante, além de balizar/regular a prática pedagógica. Nota-se que são muitos os desafios ainda existentes para que as práticas educativas, de fato, efetivem essas premissas.

De acordo com Esteban (2000, p. 70), “Uma avaliação de qualidade pode ser aquela que abandone as dimensões de controle e seleção, sendo integrada ao dinâmico processo de construção e socialização de conhecimentos nas esferas individual e coletiva”. Esse processo serve como norteador para as intervenções metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento. Recorremos, também, ao aporte teórico de Méndez (2003, p. 24), que aborda uma prática de avaliação crítica, interrogativa, dialética e intencional. O autor destaca que:

É importante identificar a serviço de que e de quem está o esforço dos que ensinam e dos que aprendem. Isso exigirá que o professor se posicione diante do conhecimento e diante de sua própria responsabilidade profissional [...]. Avaliar para aprender, eis a questão. A avaliação educativa tem sentido e é plenamente justificada quando está a serviço de quem aprende e assegura sempre e em todos os casos a correta aprendizagem mediante as devidas correções e as indicações pertinentes.

Partindo dos pressupostos de que a avaliação não é neutra, de que ela abarca uma série de concepções pedagógicas dos professores e de que se constitui, também, como resultado do acompanhamento do processo de desenvolvimento do estudante, embasando-se nos conhecimentos, nas habilidades específicas de cada componente curricular e nas premissas curriculares das áreas de conhecimento, a avaliação deve ser reveladora do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais expressas nas Matrizes Curriculares da instituição educacional.

Compreende-se, por competências socioemocionais, a capacidade do indivíduo saber lidar consigo mesmo, com os outros e realizar tarefas de forma competente e ética (TACLA *et al.*, 1999). Desse modo, as competências socioemocionais contribuem para o desenvolvimento da integralidade do ser e do pensar de cada indivíduo, levando-o a desenvolver autonomia para planejar a sua existência com responsabilidade pelas suas ações; a conhecer suas características e potencialidades, assim como a reconhecer os seus limites; a aprender a conviver bem em sociedade, respeitando o próximo, agindo com solidariedade, responsabilidade, ética e justiça;

a utilizar o diálogo nas diferentes situações cotidianas; e a comprometer-se com a vida em sociedade, cumprindo com as suas obrigações e gozando dos seus direitos.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2009), a criança precisa desenvolver um repertório de habilidades sociais cada vez mais elaborado para enfrentar os desafios contemporâneos, habilidades essas que se constituem em comportamentos sociais que favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. Diante disso, a ação pedagógica demanda do professor planejamento, estratégia, acompanhamento, assertividade, sensibilidade e criticidade, em relação aos tempos, estilos e modos de ensinar e de aprender.

O ensino com foco pedagógico em competências, para Méndez (2008), não enfatiza o que o estudante aprende ou o “que ele sabe”, mas sim o “como saber”. Assim, a avaliação do processo de aprendizagem busca ir ao encontro de um ensino focado mais no saber fazer, relacionar, analisar, operar, solucionar do que nos conteúdos escolares relacionados aos objetos de aprendizagem.

A avaliação, segundo Méndez (2008), necessita ser entendida como um processo que precisa acontecer durante (e não só no final) das atividades realizadas; como um processo que necessita ter critérios claros sobre o que será avaliado e como isso ocorrerá. A avaliação precisa, ainda, ser utilizada como uma estratégia de diagnóstico do professor acerca das aprendizagens dos estudantes, como uma forma de *feedback* para os estudantes do seu processo de aprendizagem, visando à sua autorregulação, e não apenas como um instrumento de controle. Ela necessita, finalmente, incorporar outros elementos para a avaliação dos estudantes; as suas atitudes, por exemplo.

Diante dessa complexidade, o currículo escolar precisa dialogar com as diversas realidades dos estudantes e com os vários projetos que compõem a escola. Segundo Moreira e Candau (2007), fazem parte do currículo: rituais e práticas; modos de organizar o tempo e o espaço na escola; atitudes e valores; e, até mesmo, modos de ser professor e estudante. Nas práticas curriculares, consideram-se os planejamentos, as metodologias e o processo avaliativo.

O currículo escolar, na contemporaneidade, exige uma nova concepção e um novo posicionamento da escola, a fim de propiciar aos estudantes não somente os aspectos cognitivos ligados à compreensão de conceitos e, por consequência, ao desenvolvimento de operações mentais básicas, mas também o desenvolvimento de competências cognitivas relacionadas a operações mentais complexas para a resolução de problemas. Além disso, objetiva-se o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes, para que conheçam a si

mesmos e aprendam a autorregular-se a fim de conviverem em sociedade, alicerçando suas ações em valores éticos e morais.

Urge, na sociedade do conhecimento, desafiar a educação para que ela se reinvente, tendo consciência de que vivemos um momento em que o mundo é palco de inovações, de mudanças e de transformações num ritmo bastante acelerado, o qual cria grandes tensões em todos os campos, incluindo o educacional.

Carneiro (2001) enfatiza que a humanidade está despreparada para o enfrentamento da vizinhança global, a qual representa, hoje, uma das maiores transformações culturais. Sendo assim, faz-se necessário que os currículos escolares também contemplem o desenvolvimento de competências interculturais, as quais estão relacionadas a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao estudante compreender, respeitar e dialogar com as crenças e com os valores próprios de cada cultura.

Diante dessas necessidades, a escola vem transformando-se, no intento de atender às exigências da contemporaneidade. Essa transformação ocorre em diversos âmbitos: pedagógico, administrativo, tecnológico, relacional, espacial, temporal, arquitetônico, entre outros; ela revela-se na forma de gerir os processos pedagógicos e administrativos do ambiente escolar, assim como na forma de inová-los.

Para atender a essas demandas, torna-se imprescindível que, no ofício da gestão pedagógica, a gestão dos processos seja um elemento basilar para a referida reestruturação. Acredita-se, assim, ser fundamental que a gestão gerencie as ações pedagógicas, oriente e acompanhe os professores na sua práxis e avalie os processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, objetiva-se garantir uma educação que gere sentido e significado para os estudantes, que contribua para a formação integral deles na perspectiva do desenvolvimento das múltiplas dimensões, sendo elas a intelectual, a emocional, a social, a física e a cultural, conforme elucidado no Centro de Referências em Educação Integral (CREI, 2017).

Libâneo (2004) destaca que o coordenador/gestor pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado aos professores, estudantes e pais. Cabe à gestão pedagógica, em parceria com os professores e com a equipe diretiva da escola, identificar as necessidades do processo educativo e, com eles, criar estratégias para garantir uma educação de qualidade. Conforme Chiavenato (1997, p. 101):

[...] não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões.

Sendo a educação de qualidade uma busca constante das escolas, a inovação pode vir a contribuir para a criação, para a qualificação ou mesmo para a resolução de problemas complexos na escola, conduzindo a uma inovação de valor. De acordo com o conceito definido pelo *Institute for New Technologies* (INTECH), da ONU (SHULIN, 1999), a inovação é definida como o processo através do qual o valor é extraído das habilidades e do conhecimento pela geração, pelo desenvolvimento e pela implementação de ideias, de forma a produzir produtos, processos ou serviços novos ou melhorados.

No contexto contemporâneo, emerge um novo estudante, com novas racionalidades, novas capacidades, novas necessidades e novos desejos; nesse contexto, surge a necessidade de ousar e de inovar nas práticas pedagógicas, visto que as escolas, nos múltiplos cenários atuais, estão compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e modos de vida adulta. Esse fenômeno implica que as escolas promovam o diálogo e possibilitem a inclusão dos seus estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

Faz-se necessário um currículo escolar que vise ao desenvolvimento pedagógico de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais; um currículo que possa “levar o aluno a desenvolver seu potencial mediante o alargamento de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma associada, e passa, por isso, a envolver o aluno em uma participação ativa” (LÜCK, 2010, p. 58), o que o torna, assim, protagonista de sua história e cidadão do mundo.

Diante do exposto, atuando profissionalmente como Coordenadora de Ensino dos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha, uma instituição centenária de Educação Básica, que tem em seu cerne a tradição e a inovação, surgiu-me o interesse em pesquisar sobre os resultados obtidos, especialmente, a partir das mudanças realizadas no seu processo de avaliação da aprendizagem, focada no desenvolvimento pedagógico de competências. Além disso, interessei-me em pesquisar sobre as mudanças curriculares implementadas e sobre as suas implicações nos processos e nas pessoas do colégio, a partir do seu reposicionamento pedagógico. Esse interesse justifica-se por eu ter vivido o antes e o depois das mudanças no colégio, assim como por ter pesquisado anteriormente, na minha Dissertação de Mestrado, sobre o Novo ENEM 2009, o qual aborda, em sua proposta, a avaliação de competências. Foi assim que me aproximei dessa questão e que venho aprofundando os meus estudos sobre esses dois temas que me são caros: a avaliação da aprendizagem e as competências.

Sendo assim, esta Tese teve como objetivo geral analisar as implicações das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, constitutivas em Matrizes Curriculares, no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental. Ela procura, como problema de pesquisa, discutir em que medida a utilização de Matrizes Curriculares, alicerçadas em competências, pode contribuir para a formação integral dos estudantes, bem como gerar melhorias nos resultados de aprendizagem e na dinâmica curricular.

Propus-me, então, a delinear os seguintes objetivos específicos:

- Compreender as mudanças implementadas no currículo escolar, além das implicações na prática pedagógica dos professores e da equipe pedagógica e no processo avaliativo, a partir da utilização de Matrizes Curriculares com foco pedagógico no desenvolvimento de competências, em uma escola de Educação Básica privada de Porto Alegre/RS;
- Investigar as implicações do desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais na aprendizagem/formação dos estudantes dos Anos Iniciais;
- Verificar os resultados de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais, a partir do processo avaliativo com foco pedagógico em competências;
- Identificar as estratégias utilizadas pela gestão para sensibilizar e formar os professores e a equipe pedagógica dos Anos Iniciais, diante das necessidades oriundas da ressignificação curricular.

Acredita-se, portanto, que a realização da pesquisa se tornou relevante, pois ela abrange o estudo de três vertentes de competências: cognitivas, socioemocionais e interculturais. Além disso, foi possível perceber – ao me debruçar inicialmente sobre este estudo, aplicando a metodologia do estado do conhecimento (MOROSINI, 2015), através da busca realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos repositórios dos bancos de Teses e Dissertações das Instituições Brasileiras de Ensino Superior – com programas de Pós-Graduação em Educação com conceitos 6 e 7 – sendo elas, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e também do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) – que a temática das competências estava muito centrada, ainda, no conceito amplo de

competências e habilidades, revelado de diferentes formas nas pesquisas selecionadas. Eis, pois, algumas das ênfases encontradas: na perspectiva do desenvolvimento cognitivo na formação profissional; na avaliação de desempenho dos professores e da direção da escola; nas competências para o ingresso em cursos e/ou para os egressos; na aplicação dos conceitos de competências e de habilidades como objetivos educacionais para o Ensino Básico e o Ensino Superior; nas políticas curriculares; na relação entre as competências, habilidades e concepções metodológicas enunciadas nos documentos oficiais orientadores do currículo; na avaliação por competências no ensino profissionalizante; no desenvolvimento de ferramentas computacionais avaliativas; na aplicação dos conceitos de gamificação para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes de curso técnico; nas avaliações externas; e, por fim, nas competências e habilidades como uma forma de assegurar uma educação de qualidade.

No que tange às competências socioemocionais – considerando-se que, no âmbito científico internacional essa temática estava em evidência e que, no Brasil, estudos nessa área ainda se apresentavam bastante incipientes –, destaca-se que, entre os dois trabalhos selecionados, um relaciona-se à aplicação de instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no ambiente escolar, e o outro, à elaboração de uma escala para a identificação de competências socioemocionais em crianças e adolescentes, voltada a pais/cuidadores.

Sobre as competências interculturais, os trabalhos selecionados: relacionavam a experiência internacional dos estudantes universitários ao desenvolvimento de competências interculturais; discutiam os mundos digitais virtuais tridimensionais como ambientes para o desenvolvimento de competência intercultural; e refletiam sobre o discurso da internacionalização como um referencial da qualidade da Educação Superior no Brasil.

Como resultado desse estudo preliminar sobre competências, não foi encontrada nenhuma pesquisa que realizasse o entrelaçamento entre as três vertentes de competências, como a presente pesquisa visou a realizar, fato que pode ser um diferencial dela.

Já a temática da Avaliação da Aprendizagem do estudante na dinâmica curricular encontrou-se desconectada da avaliação baseada em competências e habilidades; do mesmo modo, os trabalhos selecionados sobre o currículo abordavam a dissonância entre os documentos legais e as práticas pedagógicas. Dessa forma, o currículo aparecia como espaço-tempo de emancipação; como relações de poder; além da questão do currículo oculto e da avaliação externa em larga escala na interface com o currículo escolar.

A Formação Integral apareceu através dos conceitos de Educação Integral ou Formação Humana Integral. Os trabalhos selecionados elucidavam a fragmentação dos processos de

ensino e de aprendizagem, que priorizava o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo e do motor, o que evidenciou a necessidade de repensar a formação de professores, para a adoção de uma prática pedagógica que visasse à formação integral dos estudantes. Além disso, os trabalhos apontavam para a necessidade de se pensar a Educação Integral a partir de quatro dimensões: subjetiva (experiências educacionais); objetiva (comportamento educacional); intersubjetiva (a cultura educacional); e interobjetiva (os sistemas educacionais). A educação espiritual aparecia como o sentido mais profundo que o processo educacional desenvolve na vida do ser humano, na inteireza das suas dimensões imanentes, sendo o processo educativo, assim, um itinerário contínuo de humanização. Desse modo, destacou-se a importância da identificação, nas práticas escolares, de elementos indicadores de uma educação mais voltada para o desenvolvimento humano e para a formação integral do estudante, dando relevância aos discursos que constituem o professor contemporâneo na Educação Integral.

Emergiu, diante do exposto, o desafio de produzir uma pesquisa científica que se configurasse no entrelaçamento dos vetores educacionais: competências cognitivas, socioemocionais e interculturais; avaliação da aprendizagem e formação integral. Essas temáticas se tornam, a um só tempo, inéditas no campo educacional e de extrema relevância na atualidade. A sua proposição, neste trabalho, pode contribuir efetivamente para diversas escolas de Educação Básica e, talvez, por consequência, para instituições de Ensino Superior, visto que o posicionamento da educação contemporânea prima, em todos os seus níveis, cada vez mais, pelo desenvolvimento de competências nos estudantes, assim como por uma avaliação da aprendizagem condizente com as premissas educativas da atualidade.

Assim, apresenta-se esta tese, intitulada **Competências como fundantes da Avaliação da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Ela é constituída por oito capítulos, sendo que o primeiro capítulo já faz parte desta escrita inicial. Ele contempla a Introdução e a Justificativa e apresenta a temática, os objetivos e as questões desta pesquisa, de forma a contextualizar o estudo das implicações das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais no processo de avaliação da aprendizagem de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Farroupilha, na cidade de Porto Alegre/RS.

No segundo capítulo, apresenta-se a opção teórico-metodológica utilizada para a seleção e a organização das informações e para a análise das entrevistas e dos documentos, a qual possibilitou a compreensão da realidade à luz da pergunta de pesquisa. Nesse capítulo, estão explicitadas as mudanças que precisaram ser efetuadas na forma de realização das entrevistas,

devido à pandemia da COVID-19, assim como houve a inclusão de perguntas relacionadas às possíveis interferências e aos impactos da pandemia no fazer pedagógico.

No terceiro capítulo, aborda-se as competências cognitivas, socioemocionais e interculturais. Nele, contemplam-se a origem, as conceituações, os espaços e tempos constitutivos das competências e habilidades, seus pressupostos e suas contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

No quarto capítulo, apresenta-se o conceito de currículo escolar, sua dinâmica e suas conexões. Esse capítulo desdobra-se nas temáticas relacionadas ao currículo focado pedagogicamente no desenvolvimento de competências e nas suas interfaces com Matrizes Curriculares Cognitivas, Socioemocional e de Referência. Ele aborda a Proposta Pedagógica e suas relações com a Base Nacional Comum Curricular brasileira (MEC, 2018). Além disso, contempla a educação e as influências da globalização; trata também da Gestão Escolar e das suas premissas de atuação na contemporaneidade.

No quinto capítulo, discorre-se sobre as conceituações e os entendimentos da Avaliação da Aprendizagem, da Avaliação Formativa da Aprendizagem e da sua conexão com as competências. Esse capítulo, do mesmo modo, contempla a Taxonomia de Bloom e a sua interação com a Avaliação da Aprendizagem.

No sexto capítulo, discute-se a respeito da concepção de Educação/Formação Integral dos Estudantes, da sua trajetória no Brasil, das múltiplas dimensões do desenvolvimento integral, do ciclo de aprendizagem contínua e das práticas pedagógicas em Educação Integral.

No sétimo capítulo, versa-se sobre a Análise e Discussão dos Achados à luz da problemática da pesquisa, que visou a analisar as implicações das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, alicerçadas em Matrizes Curriculares, no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, discutem-se as mudanças curriculares implementadas e as suas implicações nos processos e nas pessoas do colégio estudado.

Por fim, no oitavo capítulo, contemplam-se as Considerações Finais, nas quais procuram-se destacar algumas reflexões, de modo a discutir em que medida a utilização de Matrizes Curriculares, alicerçadas em competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, podem contribuir para a formação integral dos estudantes e interferir no processo de avaliação da aprendizagem, bem como gerar melhorias nos resultados de aprendizagem e na dinâmica curricular.

2 METODOLOGIA

Pesquisa é a exploração, é a inquisição, é o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. A pesquisa é definida como uma forma de estudo de um objeto. Este estudo é sistemático e realizado com a finalidade de incorporar os resultados obtidos em expressões comunicáveis e comprovadas aos níveis do conhecimento obtido. (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 14)

O projeto de pesquisa teve como proposta desenvolver-se numa perspectiva de gênero empírica, visando à coleta de dados a partir de sujeitos que conhecem, vivenciam ou têm conhecimento sobre a temática. Este estudo teve como norteadora a pesquisa explicativa, a qual objetiva a identificação dos fatores que determinam ou contribuem para o acontecimento de fatos e/ou fenômenos de determinada realidade, e assim explica o porquê de seu propósito, a partir dos resultados obtidos (GIL, 2016). Foi utilizada a abordagem qualitativa, conforme afirmam Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Richardson (1999) assevera que os estudos que utilizam a metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, assim como compreender e classificar processos dinâmicos vivenciados por grupos sociais. As técnicas qualitativas destacam a experiência das pessoas e o seu respectivo significado em relação a eventos, processos e estruturas inseridos em cenários sociais (SKINNER; TAGG; HOLLOWAY, 2000). Minayo (2001) enfatiza que a pesquisa qualitativa aborda o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. O pesquisador torna-se, portanto, instrumento-chave ao utilizar o enfoque qualitativo, uma vez que o ambiente se constitui como fonte direta de coleta de dados (GODOY, 1995).

A pesquisa também utilizou a análise de dados quantitativos para examinar o perfil dos entrevistados, os resultados de aprendizagem e o número de estudantes matriculados. Nessa perspectiva, as informações coletadas são tabuladas e agrupadas de acordo com o resultado das

variáveis, oferecendo ao pesquisador uma imagem clara dos dados e auxiliando no processo de identificação de padrões e resultados (FONSECA, 2002).

O procedimento técnico adotado foi o estudo de caso, visto que ele investiga um fenômeno considerando o seu contexto, ou seja, realiza a análise sob a conjuntura real (YIN, 2015). Segundo Hartley (2004, p. 323), o estudo de caso objetiva “fornecer uma análise do contexto e processos que iluminam as questões teóricas que estão sendo estudadas”; desse modo, ele caracteriza-se pela profundidade da investigação (CRESWELL, 2007).

Como técnica de coleta de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com professores, com orientadoras e/ou psicólogas educacionais, com uma orientadora pedagógica, com um orientador disciplinar dos Anos Iniciais da unidade Três Figueiras, e, também, com a direção pedagógica do colégio; do mesmo modo, utilizou-se de levantamento documental para a coleta.

Na contemporaneidade, a entrevista tem-se constituído como uma das técnicas mais utilizadas por pesquisadores para a coleta de dados, sendo o termo “entrevista” constituído a partir de duas palavras, “entre” e “vista”. Richardson (1999, p. 207) destaca que “vista” se refere ao ato de ver, ter preocupação com algo, e “entre” indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Os pesquisadores recorrem à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, e que são, assim, elucidados pelos sujeitos envolvidos. Ribeiro (2008, p. 141) entende a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Neste contexto de pesquisa, a entrevista semiestruturada constituiu-se em um roteiro de perguntas estratégicas, as quais foram complementadas durante a conversa. Ela possibilitou à pesquisadora e ao pesquisado que construíssem análises acerca do que estava sendo discutido, o que permitiu uma maior interação entre os sujeitos e, conseqüentemente, possibilitou o surgimento de outras informações que, *a priori*, não estavam previstas. Dessa forma, as respostas não se restringiram a um questionário padronizado, a um instrumento com respostas estandardizadas, que poderiam ocultar informações (ZAGO, 2011), mas, sim, consistiram em um roteiro de possibilidades, arraigado na concepção de pesquisa compartilhada. Também se

realizou o levantamento documental, para se analisarem os documentos norteadores da prática pedagógica do colégio, bem como se buscaram referenciais nos documentos oficiais, para se fundamentar a pesquisa.

Para a análise das entrevistas, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos estudados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, a partir de Moraes e Galiuzzi (2016).

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA: O COLÉGIO E SUAS CONCEPÇÕES ESTRATÉGICAS

O Colégio Farroupilha que constituiu o campo de pesquisa é uma das instituições de Educação Básica mais tradicionais do Rio Grande do Sul, localizado em Porto Alegre, unidade Três Figueiras. Foi fundado em 1886 pela Associação Beneficente e Educacional de 1858 (ABE) – originalmente chamada Associação Beneficente Alemã –, uma entidade criada para auxiliar os imigrantes alemães e seus descendentes que, nessa época, estavam chegando ao sul do Brasil.

Fundado há mais de um século, o colégio configura-se em segmento da educação privada, sendo referência por sua característica de inovar sem perder de vista os conceitos de disciplina e de rigor acadêmico. Atualmente, ele contribui para a formação de mais de três mil estudantes do Berçário ao Ensino Médio, possuindo, em seu quadro funcional, mais de cem professores e quatrocentos colaboradores.

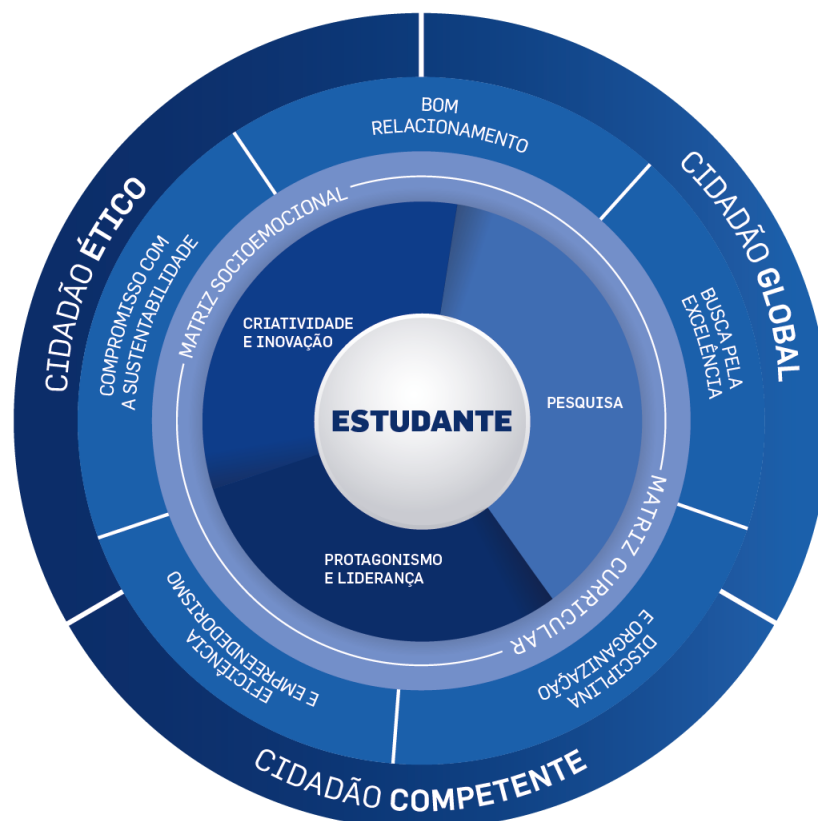
A instituição declara, no seu *site* institucional e nos seus documentos internos, ter como missão formar cidadãos competentes, éticos e globais, alicerçados nos valores do bom relacionamento, da busca pela excelência, da disciplina e da organização, da eficiência e do empreendedorismo e do compromisso com a sustentabilidade. O colégio possui como visão ser referência nacional em educação, buscando constantemente aliar tradição e inovação em práticas que preparam o estudante para ser um cidadão do mundo contemporâneo.

Segundo o Colégio Farroupilha – como publicado na sua revista n. 141, de 2021 –, a sua concepção de educar vai muito além da transmissão de conteúdos. Embasado na sua missão, o colégio visa a formação integral dos estudantes, a partir do desenvolvimento de práticas em que a convivência ganha destaque; do mesmo modo, a instituição alicerça-se em documentos que orientam e legislam sobre os aprendizados essenciais para a formação de crianças e de adolescentes. O texto da revista destaca que o currículo do colégio foi projetado:

[...] seguindo orientações de documentos internacionais, entre eles os que são publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e de documentos nacionais, como a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei Geral de Diretrizes e Bases (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), além dos pressupostos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outros concursos para ingresso no Ensino Superior. O Farroupilha possui, ainda, o Planejamento Estratégico, que atua como balizador dos caminhos que a escola busca trilhar. A proposta pedagógica da instituição está atrelada à missão, à visão e aos valores desse Planejamento. (COLÉGIO FARROUPILHA, 2021, p. 23)

Na proposta pedagógica do Colégio Farroupilha, o estudante encontra-se no centro, e, ao seu entorno, encontram-se os demais processos pedagógicos. A instituição tem como pilares os valores institucionais; do mesmo modo, os valores contemplam a dinâmica curricular da instituição, desdobrada nas Matrizes Curriculares e Socioemocionais, que servem como orientadoras do currículo, dos conteúdos, do planejamento, das práticas pedagógicas e da gestão da sala de aula e do conhecimento. Conforme ilustra a Figura 1, referente à sua Proposta Pedagógica, o colégio compreende como fundamentais para a atuação dos estudantes no mundo globalizado a criatividade e a inovação, o protagonismo e a liderança e a pesquisa, elementos complementares às competências cognitivas e socioemocionais especificadas nas Matrizes.

Figura 1 – Proposta Pedagógica do Colégio Farroupilha



Fonte: *Revista Farroupilha* n. 141 (2021, p. 24).

A organização curricular pauta-se pelo trabalho integrado de experiências de aprendizagem. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as competências e as habilidades estão distribuídas nas quatro áreas do conhecimento, enquanto na Educação Infantil, a proposta efetiva-se a partir dos cinco campos de experiências definidos na Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), os quais dialogam com as áreas do conhecimento.

A escolha do colégio ocorreu pela proximidade com a instituição, devido ao fato de eu exercer, nela, profissionalmente, a função de Coordenadora de Ensino dos Anos Iniciais e, em especial, devido ao fato de ter acompanhado o processo de ressignificação/mudança do processo de avaliação da aprendizagem, com foco pedagógico no desenvolvimento de competências. Essa situação instigou-me a pesquisar cientificamente as implicações de tais ações na dinâmica curricular, nos resultados da aprendizagem e no desenvolvimento da formação integral nos estudantes.

Dessa forma, o colégio configurou-se como o campo de pesquisa, no qual foram analisados desde os documentos norteadores da prática pedagógica até a avaliação e os seus resultados expressos na aprendizagem dos estudantes, bem como as respostas das entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados, o que possibilitou, assim, a análise e a discussão dos achados à luz da problemática da pesquisa, contribuindo para o campo educacional.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS PARA ESCOLHA

Diante do delineamento metodológico, entrevistaram-se, como recorte da pesquisa, os profissionais do nível de ensino Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme explicitado no Quadro 1, que contém o público-alvo da pesquisa.

Quadro 1 – Público-Alvo da Pesquisa

PÚBLICO-ALVO	QUANTIDADE	OBSERVAÇÕES
Professores(as) Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	9	Três de Cada Ano do 3º ao 5º Ano
Orientadoras/Psicólogas Educacionais	5	Anos Iniciais
Orientadora Pedagógica	1	Anos Iniciais
Orientador Disciplinar	1	Anos Iniciais
Diretora Pedagógica	1	De Todos os Níveis de Ensino
Total de Entrevistas	17	Cinco Públicos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A realização das entrevistas semiestruturadas embasou-se nos seguintes critérios para a escolha dos sujeitos:

- **professores(as) dos Anos Iniciais:** o primeiro critério é relacionado à aplicação das entrevistas – realização com três docentes de cada ano (3º ao 5º ano), a fim de que as vivências relacionadas às práticas pedagógicas e à gestão dos processos fossem específicas e diferenciadas; o segundo critério diz respeito à composição de cada trio por ano – formado por professor(es) com mais tempo de docência na instituição e por outros com menos tempo, visando a enriquecer, desse modo, as discussões acerca das mudanças implementadas ao longo dos anos; finalmente, o terceiro critério diz respeito à formação acadêmica – há uma seleção de professores com diferentes formações, isto é, professores pedagogos e professores especialistas (das diversas Licenciaturas), os quais foram indicados pela equipe pedagógica do colégio;
- **orientadoras e/ou psicólogas educacionais Anos Iniciais:** o critério é ter atuação direta no nível de ensino. A escolha por entrevistá-las deve-se ao fato de essas profissionais também acompanharem os processos de ensino e de aprendizagem e de avaliação dos estudantes e acompanharem a prática pedagógica dos professores;
- **orientadora pedagógica Anos Iniciais:** a entrevista deve-se ao fato de a sua atuação profissional estar diretamente vinculada aos professores sobre o acompanhamento dos processos e dos resultados pedagógicos;
- **orientador disciplinar Anos Iniciais:** foi incluído na pesquisa devido à pandemia, uma vez que a sua atuação profissional se revelou como uma peça fundamental na complementação da atuação das orientadoras e/ou psicólogas educacionais, no que tange aos aspectos socioemocionais dos estudantes;
- **direção:** a atuação como diretora pedagógica do colégio visou à identificação das estratégias utilizadas pelos gestores para sensibilizar e instigar os professores, diante da nova organização curricular.

2.3 QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E SUA FORMA DE REALIZAÇÃO

As entrevistas semiestruturadas foram constituídas de perguntas iniciais, enviadas por e-mail para a apropriação, a reflexão e as respostas dos sujeitos da pesquisa, devido à pandemia da COVID-19 e ao fato de a escola estar atuando no modelo remoto por diversos meses no ano de 2020 e de fevereiro a meados de abril de 2021, assim como devido ao *modus operandi* do

novo formato de trabalho e, conseqüentemente, à dificuldade de tempo dos sujeitos da pesquisa, geradas pelos novos modelos de ensino. Posteriormente, os sujeitos devolveram as perguntas com as suas respostas, as quais foram preliminarmente analisadas pela pesquisadora. A seguir, foi realizada uma entrevista presencial e, em alguns casos, *on-line*, com os sujeitos participantes, para a discussão e o aprofundamento das respostas iniciais e para o desdobramento das temáticas, efetivando-se, assim, a proposta da entrevista.

Ressalta-se que, para o segundo momento da entrevista presencial ou *on-line*, o diálogo foi gravado, por meio de um aplicativo específico do celular da pesquisadora. Posteriormente, a conversa foi transcrita através da utilização de um recurso do Google Documentos, denominado “digitação por comando de voz”.

As entrevistas foram realizadas com cinco públicos sendo eles: **público A – Professores; público B – Orientadoras/Psicólogas Educacionais; público C – Orientadora Pedagógica; público D – Orientador Disciplinar; público E – Direção.**

A princípio, sete perguntas iniciais haviam sido projetadas para a discussão; porém, devido aos impactos da pandemia no campo educacional, complementou-se o roteiro com mais três perguntas estratégicas, que abrangiam a pandemia e as suas implicações. Sendo assim, a oitava pergunta diz respeito aos possíveis impactos gerados pela pandemia na aprendizagem; ela foi vinculada ao terceiro objetivo da pesquisa, sobre a verificação dos resultados de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais. A nona e a décima perguntas relacionaram-se ao quarto objetivo, que visou à identificação de estratégias utilizadas pela gestão para sensibilizar e formar os professores e a equipe pedagógica dos Anos Iniciais, diante das necessidades do currículo. Nessa perspectiva, as duas perguntas referem-se às estratégias utilizadas para minimizar os impactos cognitivos e socioemocionais e aos maiores desafios encontrados no processo educacional em tempos de pandemia.

Assim, para cada objetivo específico, foi elencado um conjunto de perguntas aplicáveis igualmente em todos os públicos, a fim de assegurar que cada objetivo fosse contemplado na entrevista, conforme elucidada a Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Questões Norteadoras da Entrevista Semiestruturada

Entrevista com Professores (as), Orientadoras/Psicólogas Educacionais, Orientadora Pedagógica, Orientador Disciplinar e Direção
✓ Compreender as mudanças implementadas no currículo escolar, bem como as implicações na prática pedagógica dos professores e da equipe pedagógica e no processo avaliativo, a partir da utilização de Matrizes Curriculares com foco pedagógico em competências, em uma escola de Educação Básica privada de Porto Alegre/RS;
1. Como você avalia a proposta pedagógica do colégio , baseada em um currículo que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes ?
2. Explique, a partir da utilização de Matrizes Curriculares com foco pedagógico em competências e habilidades, quais as mudanças implementadas : a) no currículo escolar ; b) na reorganização dos conteúdos curriculares; c) nos planejamentos ; d) na prática pedagógica (professores e equipe); e) nas metodologias de ensino ; f) o processo avaliativo .
✓ Investigar as implicações do desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais na aprendizagem/formação dos estudantes dos Anos Iniciais;
3A) A utilização de um currículo com foco pedagógico no desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais gerou implicações na aprendizagem/formação dos estudantes? Quais?
3B) Aponte quais as principais diferenças de implicações geradas nos estudantes através da utilização de um currículo com foco pedagógico em competências e habilidades e de um currículo baseado em conteúdos.
4. Na sua opinião, o currículo do colégio , baseado no desenvolvimento pedagógico de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais , contribui para a formação integral ? Explique.
✓ Verificar os resultados de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais, a partir do processo avaliativo com foco pedagógico em competências;
5. Esse novo currículo implementado gerou melhoria : * nos resultados de aprendizagem dos estudantes? Explique. * na dinâmica curricular ? Explique.
8. Na sua opinião, a pandemia da COVID-19 afetou o currículo do colégio? Se sim, quais os impactos que você acredita que a pandemia gerou na aprendizagem dos estudantes no que tange às habilidades cognitivas e socioemocionais ?
✓ Identificar as estratégias utilizadas pela gestão para sensibilizar e formar os professores e a equipe pedagógica dos Anos Iniciais, diante das necessidades oriundas da ressignificação curricular.
6. Quais as estratégias utilizadas pela gestão para sensibilizar e instigar os professores e a equipe pedagógica na implementação da ressignificação curricular?
7. Quais as estratégias utilizadas pela gestão visando a garantir a eficiência e a eficácia do processo educativo ?
9. Que estratégias o colégio tem utilizado para minimizar os impactos cognitivos e socioemocionais nos estudantes durante a pandemia?
10. Na sua opinião, quais os maiores desafios encontrados no processo educacional em tempos de pandemia na perspectiva de estudantes, famílias, professores e gestores?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

2.4 LEVANTAMENTO DOCUMENTAL

Na presente pesquisa, a escolha e a seleção dos documentos utilizados foram realizadas de forma rigorosa quanto à origem e à pertinência das temáticas envolvidas. O levantamento documental baseou-se em leitura e análise dos documentos norteadores da prática pedagógica do colégio, tais como: Projeto-Político-Pedagógico, Regimento Escolar, Matrizes Curriculares e Socioemocionais e Planejamentos Trimestrais dos Professores. Além disso, foram considerados os referenciais contidos nos documentos oficiais brasileiros e de instituições internacionais, nas pesquisas relacionadas à temática e na literatura para a fundamentação desta investigação.

Entre os vários documentos pesquisados, destacam-se as leis, as diretrizes e os parâmetros curriculares para a Educação Básica, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996a); o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001); o Decreto n. 6.094 (BRASIL, 2007), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2015); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF (BRASIL, 1996c); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (MEC, 2013); os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental (MEC, 1998a); o Relatório Mundial da UNESCO (2009); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental, Resolução CNE/CP n. 2/2017 (MEC, 2017); bem como bibliografias sobre a educação nacional e internacional.

Além desses, serviram de embasamento os documentos oficiais voltados ao processo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (MEC, 2011); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2002), entre eles, a Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998 (MEC, 1998b), que criou o ENEM; a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM (INEP, 2005); além de textos em *sites* e de artigos relacionados ao sistema de avaliação brasileiro.

2.5 COMPARATIVO DOS OBJETIVOS COM AS FONTES DE PESQUISA: DOCUMENTAIS E ENTREVISTAS

O Quadro 3 explicita o comparativo dos objetivos específicos com as fontes de pesquisa, tanto as documentais como as de entrevistas, as quais nortearam a pesquisa científica.

Quadro 3 – Comparativo dos objetivos com as fontes de pesquisa

OBJETIVOS	FONTES DE PESQUISA
<p>Compreender as mudanças implementadas no currículo escolar, as implicações na prática pedagógica dos professores e da equipe pedagógica e no processo avaliativo, a partir da utilização de Matrizes Curriculares com foco pedagógico em competências, em uma escola de Educação Básica privada de Porto Alegre/RS;</p>	<p>Entrevistas com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores; - Orientadoras/Psicólogas Educacionais; - Orientadora Pedagógica; - Orientador Disciplinar; - Direção. <p>Análise dos documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matrizes Curriculares e Socioemocionais; - Projeto Pedagógico; - Regimento Escolar; - Planejamentos Pedagógicos; - Plano de Formação Continuada; - Plano de Implementação das mudanças curriculares.
<p>Investigar as implicações do desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais na aprendizagem/formação dos estudantes dos Anos Iniciais;</p>	<p>Entrevistas com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores; - Orientadoras/Psicólogas Educacionais; - Orientadora Pedagógica; - Orientador Disciplinar; - Direção. <p>Análise dos documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação dos estudantes; - Atas de Assembleias Escolares; - Relatórios sobre as ações realizadas no Projeto de Liderança e nos demais Projetos Pedagógicos.
<p>Verificar os resultados de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais, a partir do processo avaliativo com foco pedagógico em competências;</p>	<p>Entrevistas com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores; - Orientadoras/Psicólogas Educacionais; - Orientadora Pedagógica; - Orientador Disciplinar; - Direção. <p>Análise dos documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gráficos Trimestrais com Resultados de Aprendizagem dos Estudantes; - Relatório de Avaliação Externa dos estudantes do 5º ano; - Índices Anuais de Matrículas nos Anos Iniciais; - Índice de Reprovação; - Relatório de Pesquisa de Satisfação das Famílias; - Relatório de Pesquisa de Satisfação dos Estudantes; - Prêmios recebidos e/ou participação externa.
<p>Identificar as estratégias utilizadas pela gestão para sensibilizar e formar os professores e a equipe pedagógica dos Anos Iniciais, diante das necessidades oriundas da ressignificação curricular.</p>	<p>Entrevistas com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professores; - Orientadoras/Psicólogas Educacionais; - Orientadora Pedagógica; - Orientador Disciplinar; - Direção. <p>Análise dos documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento Estratégico; - Plano Pedagógico Estratégico.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

2.6 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

A Análise Textual Discursiva foi a metodologia adotada para a análise dos dados coletados nas entrevistas, de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos estudados, em virtude da característica dialógica desse tipo de análise.

A Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 11-12, *grifos dos autores*), organiza-se em quatro focos:

1. *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes a fenômenos estudados;
2. *Estabelecimento de relações*: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias;
3. *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores;
4. *Um processo auto-organizado*: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos.

Na etapa de unitarização de dados, inicialmente realizou-se a leitura das respostas iniciais escritas pelos entrevistados e dos complementos que foram coletados pela pesquisadora no momento de entrevista *on-line* ou presencial, sendo sinalizados com marca-texto os apontamentos considerados mais relevantes de cada um dos entrevistados. Ao longo dos momentos de análise, foi realizada mais algumas vezes a leitura das respostas das entrevistas, a fim de que a pesquisadora pudesse impregnar-se do material coletado. Posteriormente, foi realizada a divisão das respostas, levando-se em consideração cada um dos questionamentos realizados aos dezessete entrevistados. Nessa etapa, foram inseridas as falas dos sujeitos pesquisados coletadas nas entrevistas, as quais foram mantidas na íntegra, respeitando-se as normas gramaticais. As falas estão descritas como citação direta e em itálico, identificando-se o sujeito como “professor(a)” ou “educador(a)”, sem mencionar o nome do(a) entrevistado(a).

Para as análises e discussões dos achados da pesquisa, foram utilizadas as seguintes nomenclaturas: **grupo 1** – refere-se aos professores; **grupo 2** – refere-se à equipe pedagógica e

gestora; **professores** – refere-se aos profissionais que ministram aulas nos Anos Iniciais; e **educadores** – refere-se aos profissionais da equipe pedagógica e gestora do colégio.

A partir das falas, divididas segundo o questionamento realizado, partiu-se para a procura das convergências e divergências trazidas pelos entrevistados. Assim, a análise textual constituiu-se a partir de um conjunto de documentos, denominado “*corpus*”, em busca de descrever e interpretar os dados encontrados.

As análises foram distribuídas em cinco grandes categorias, sendo elas: (i) análise do perfil dos entrevistados; (ii) das mudanças implementadas; (iii) das implicações do desenvolvimento de competências; (iv) dos resultados de aprendizagem; (v) e das estratégias utilizadas pela gestão.

Nesse caso, os textos que compuseram o *corpus* da análise foram as respostas das entrevistas, o Projeto-Político-Pedagógico, o Regimento Escolar, as Matrizes Curriculares e Socioemocionais, os Planejamentos, entre outros documentos do Colégio Farroupilha já mencionados no Quadro 3, assim como os referenciais pesquisados para fundamentar a pesquisa. Após a desconstrução dos dados, realizou-se a sua categorização.

Segundo Moraes (2003), após a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações ou a categorização e a captação das ideias emergentes, vislumbra-se a formação do novo entendimento. Esse processo ocorreu, nesta Tese, a partir das respostas das entrevistas realizadas e a partir dos documentos da instituição de ensino.

O novo emergente surgiu na forma de um metatexto com caráter interpretativo, no qual a pesquisadora apresentou as suas compreensões e as suas construções, assumindo-se efetivamente como autora de seu texto, a partir da impregnação dos dados coletados.

Desse modo, a análise textual discursiva, nesta pesquisa, constituiu-se como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação ao objeto de estudo, a partir da análise do *corpus*. Com isso, foram produzidos metatextos descritivos e interpretativos, visando a analisar a temática pesquisada.

2.7 QUESTÕES ÉTICAS

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural, destaca-se que a ética em pesquisa implica respeito pela dignidade humana e proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos – Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016 (CNS, 2016).

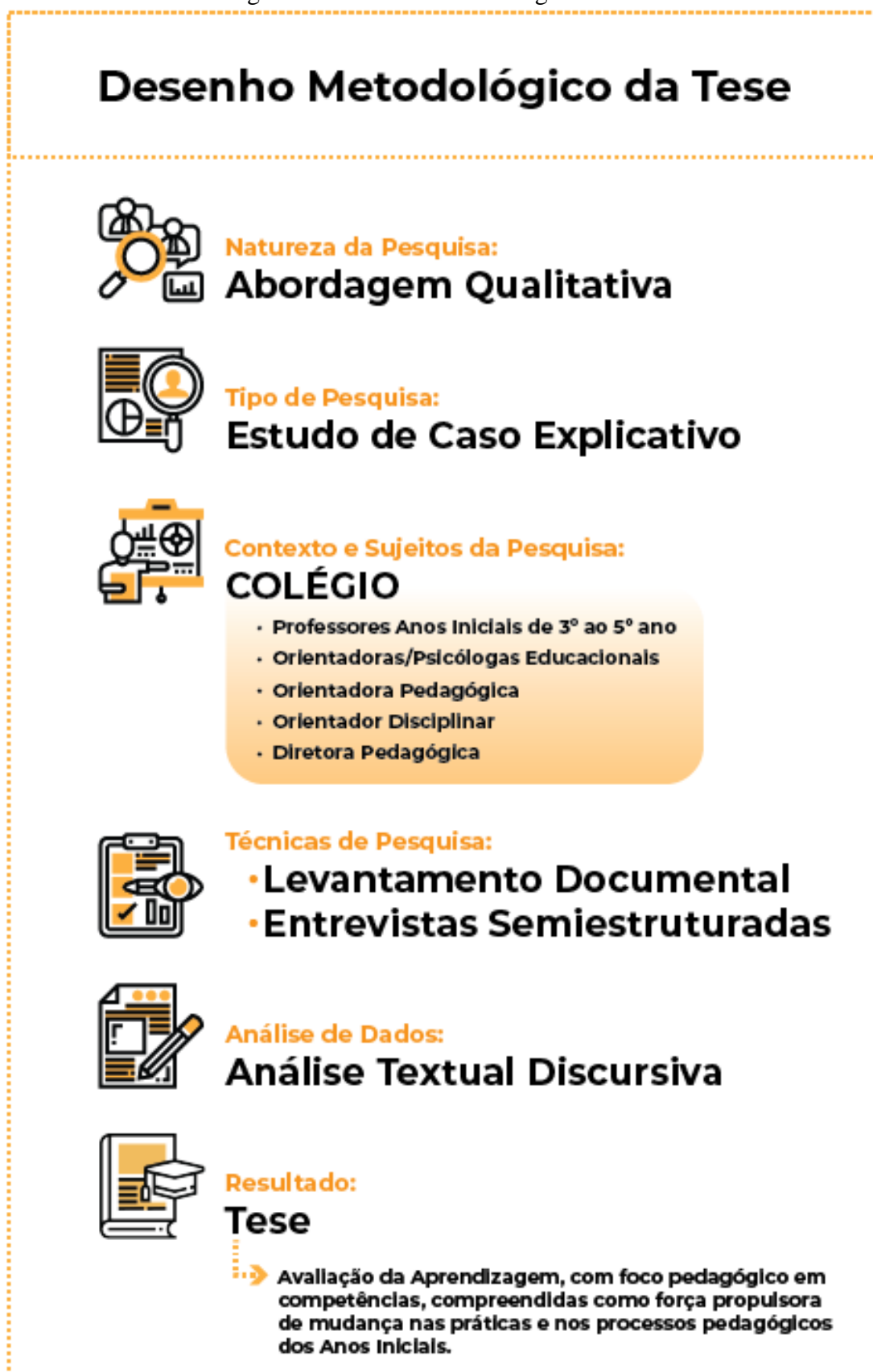
Nesta pesquisa, as questões éticas constituíram-se como imprescindíveis, visando ao reconhecimento da liberdade e da autonomia de todos os participantes ao responderem aos questionamentos da pesquisadora, havendo, inclusive, a possibilidade de recusa da resposta e/ou de desistência em qualquer momento da participação na pesquisa. Reitera-se, ainda, o respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, assim como aos hábitos e costumes da instituição e de seus partícipes. Em igual sentido, foram garantidos o direito do conhecimento sobre o propósito da pesquisa e sobre as suas implicações, bem como foi solicitada a assinatura do termo de consentimento pelos participantes. Além disso, foi garantida a confidencialidade das informações pessoais, a privacidade e a proteção da identidade dos participantes; finalmente, foi asseverada a não utilização de informações obtidas na pesquisa que possam causar algum tipo de prejuízo aos participantes.

A coleta dos dados ocorreu após o esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sobre a sua justificativa, os seus objetivos, os seus métodos e as possíveis contribuições deste estudo para a comunidade; ela foi formalizada através da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, sendo incluídas juntamente as respostas iniciais escritas pelos participantes e discutidas na entrevista presencial ou virtual. Para assegurar o anonimato dos entrevistados, as entrevistas foram, finalmente, armazenadas em textos categorizados.

2.8 DESENHO METODOLÓGICO DA TESE

O desenho metodológico representado pela Figura 2 contempla a natureza e o tipo da pesquisa, o contexto e os sujeitos participantes, as técnicas de pesquisa utilizadas, bem como a análise de dados e os resultados da tese.

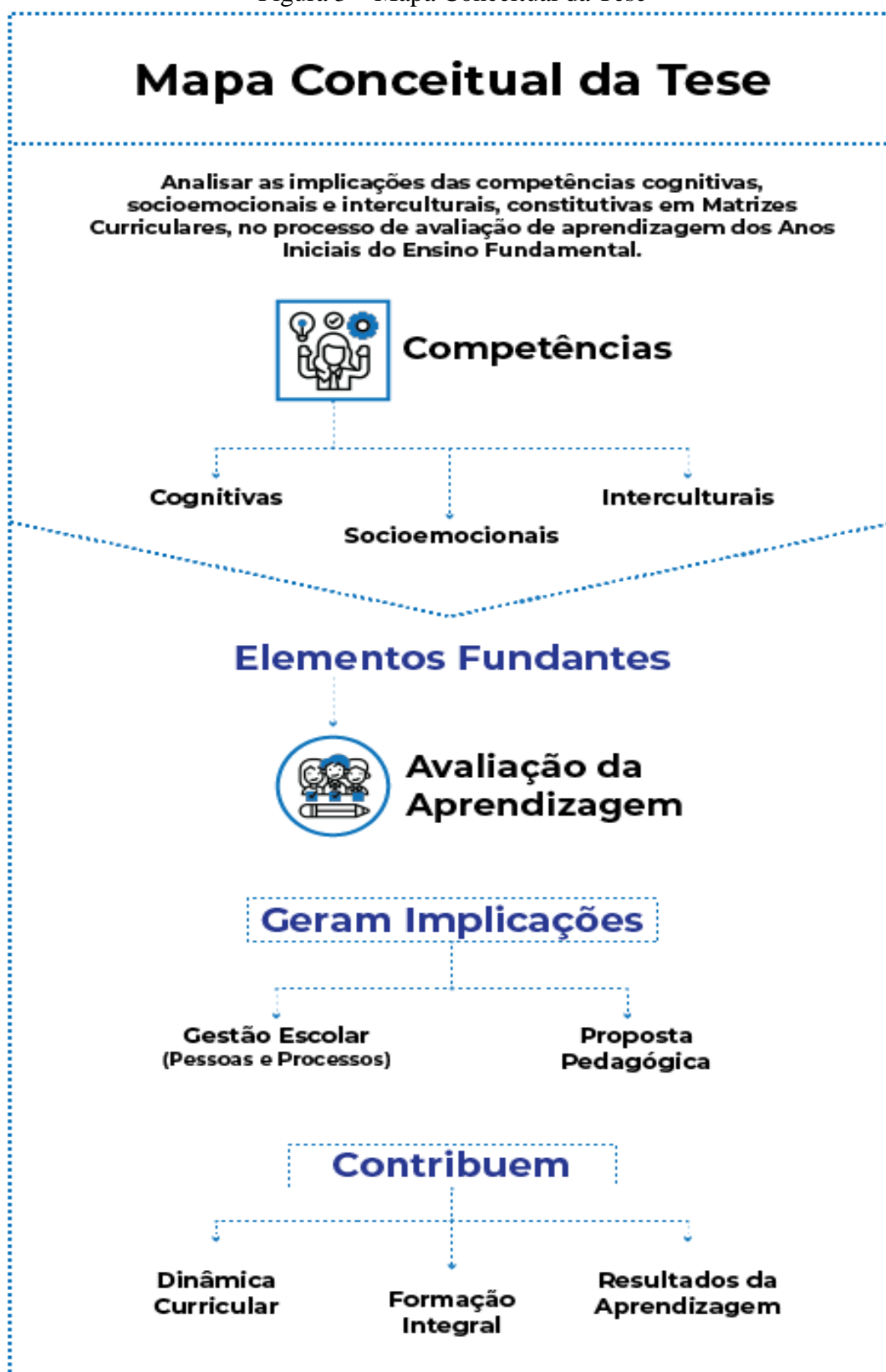
Figura 2 – Desenho Metodológico da Tese



Fonte: Elaborado pela autora (2019) com diagramação de Natália Beck.

2.9 MAPA CONCEITUAL DA TESE

Figura 3 – Mapa Conceitual da Tese



Fonte: Elaborado pela autora (2020) com diagramação de Natália Beck.

3 COMPETÊNCIAS: ORIGEM, CONCEITUAÇÕES, ESPAÇOS E TEMPOS

Embora, na contemporaneidade, o conceito de competência assuma uma expressiva visibilidade, ele não é novo na linguagem comum ou técnica (ALVES; ESTÊVÃO; MORGANO, 2006). Etimologicamente, a palavra “competência” origina-se do termo em latim “*competere*”, “lutar, procurar ao mesmo tempo”, de “*com-*”, “junto”, mais “*petere*”, “disputar, procurar, inquirir”, ou “aptidão para cumprir alguma tarefa ou função”. Segundo Ollagnier (2004), há mais de um século, o termo está presente no âmbito da Psicologia.

Esse conceito vem sendo utilizado em diversos espaços e tempos. Bronckart e Dolz (2004) afirmam que a noção de competência surgiu no final do século XV, no debate francês, em um contexto jurídico, com a finalidade de designar a autoridade conferida a uma instituição para tratar de determinados assuntos/problemas. Posteriormente, o seu escopo foi ampliado aos indivíduos, assumindo, no século XVIII, a concepção de capacidade, decorrente do saber ou da experiência.

Destaca-se, na história do currículo, nos anos 1920, o uso, pelos teóricos da eficiência social, do conceito de competência para a formação profissional, com finalidades funcionais e utilitárias, para o futuro exercício da profissão. Nessa perspectiva, as competências se constituíam através de uma matriz comportamentalista.

Na segunda metade do século XX, o conceito de competência passou por um processo constante de ressignificação, segundo interesses, desejos, aspirações e disputas dos segmentos sociais e das categorias profissionais que se preocuparam em defini-la. A utilização desse conceito ressurgiu na França no final da década de 1970 e no início da década de 1980; nesse contexto, ele passou a ser aplicado na elaboração dos currículos para a formação profissional, como uma estratégia para minimizar o desemprego e possibilitar uma inserção rápida no mercado de trabalho. Assim, a política educativa desenvolvida nesse período pelo governo francês tinha como ponto central o combate ao desemprego. Uma das medidas foi a utilização de um modelo educacional que possibilitasse a aprendizagem de múltiplos saberes, o que aproximava a escola da empresa, através de estágios obrigatórios no local de trabalho. A noção de competência era associada à formação profissional e correspondia a um conjunto de atividades laborais que o indivíduo deveria ser capaz de realizar, quando fosse responsável por uma determinada função ou por um determinado posto de trabalho (RUBEGA, 2000).

Mundialmente, nas décadas de 1960 e 1970, o entendimento das competências orientava-se para o mundo do trabalho e da produção. Era enfatizada a dimensão técnica e

restrita de autonomia, a criatividade, a capacidade intelectual e política. Esse entendimento visava à qualificação profissional, a um perfil profissional a ser formado, no qual pudessem ser encontradas as competências necessárias ao desempenho de suas funções (os comportamentos). Em função da crise social e do aumento da competitividade, emergem, como aspirações comuns, características como a autonomia e a competência pessoal. Nessa década, a Sociologia, a Pedagogia e a Psicologia debruçam-se sobre o estudo da vida do sujeito e sobre a própria exigência social.

Nesse período, a noção de competência faz parte dos debates entre os parceiros sociais, através do questionamento das relações de subordinação hierárquica, já que as reivindicações de um reconhecimento maior da pessoa nas situações de trabalho conduziram progressivamente à exigência de se terem em conta competências individuais na consecução dos desempenhos (LE BOTERF, 2005).

Baseada nas estruturas comportamentalistas, nasce, nos Estados Unidos – por influência de Skinner (1974), Bloom *et al.* (1956) e outros, com extensão para outros países –, a elaboração de um modelo genérico de competência gerencial, compreendida como um elemento preponderante de uma relação causal de desempenho efetivo no trabalho. Nessas décadas, também surge um movimento americano de Pedagogia baseada no desempenho e na educação, cujo treinamento era baseado no *Competence Based Education and Training* (CBET), tendo como fundamento a teoria da eficiência social. Ramos (2001) salienta que todo o respaldo desse modelo era baseado na ideologia conservadora, pautada pela Psicologia Condutivista, além do serviço à indústria.

O paper *Testing for Competence rather than Intelligence*, publicado em 1973 por McClelland, influenciou o início do debate sobre competência entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos. De acordo com o autor, competência é uma característica intrínseca/subjacente de uma pessoa, relacionada com o desempenho eficaz na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Ele diferenciava, assim, a competência da aptidão – talento natural da pessoa, o qual pode vir a ser aprimorado –; da habilidade – demonstração de um talento particular na prática –; e do conhecimento – o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa (MIRABILE, 1997).

No discurso educacional, o atual conceito de competência surgiu devido à influência da formação profissional, a partir de pressões do mercado de trabalho e dos interesses econômicos. A associação desse discurso à qualificação diz respeito à valorização de uma aprendizagem contextualizada e em ação, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas

profissionais (PACHECO, 2005), constituindo-se, assim, no debate relativo às finalidades individuais e sociais da educação.

Ao longo da década de 1990, esse conceito adquiriu maior proeminência nos debates políticos e nos documentos de muitas organizações transnacionais com influência no domínio educativo (ROLDÃO, 2003), embora, na década de 1960, ele tenha sido muito utilizado em associação à Pedagogia por objetivos. Nesse período, o ensino para a competência ficou conhecido como uma das vertentes influenciadoras das teorias curriculares. Inicialmente, o ensino para a competência foi associado aos programas de formação de professores, estendendo-se às diferentes áreas do ensino. Assim, os conceitos atribuídos aos objetivos comportamentais foram substituídos por competências, as quais foram compreendidas como comportamentos mensuráveis, passíveis, cientificamente, de controle. Dessa forma, objetivou-se associar o comportamento às dimensões humanas mais amplas, visando a formar comportamentos (competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura; desse modo, a dimensão humana incentivada nas competências representava o diferencial individual que a sociedade começava a exigir.

Goldberg (1974) atribuiu à palavra competência a capacidade de desempenhar satisfatoriamente, adequadamente, ou com eficiência e eficácia, um papel, uma função, uma tarefa ou uma profissão. Ela correspondia à capacidade de reconhecer inteligentemente a relação entre fins e meios e saber como adequar os últimos aos primeiros, para que, ao interferir na realidade, o sujeito da ação pudesse provocar os efeitos desejados e socialmente aprovados, neutralizando ou minimizando os indesejáveis e/ou não aprovados.

Devido à utilização das competências pelo campo empresarial e às transformações estruturais ocorridas no mundo, a partir da década de 1990, o conceito de competência foi aplicado às políticas de formação profissional. Para além das empresas, essa temática passou a ser discutida em todos os setores da sociedade mundial, incluindo o da Educação. Nesse momento, os Estados Unidos começaram a realizar mudanças significativas na escola, para que os jovens pudessem sair mais bem preparados para o desafio da competitividade e da produtividade, estando, assim, mais bem qualificados para o mundo do trabalho.

Ressalta-se que as discussões sobre os enfoques do conceito de competência foram bem distintas em alguns países da Europa. Na Inglaterra, as discussões basearam-se na avaliação e na validação de diplomas para o mercado de trabalho; na Alemanha, centraram-se na especialização profissional e na formação continuada do trabalhador; na França, contrapuseram-se ao ensino tradicional das escolas, criticando as estruturas e as instituições

existentes, transmitindo a ideia de uma competência a ser aplicada para a formação complementar de adultos dentro do local de trabalho; na Holanda, giraram em torno da necessidade de uma maior integração entre empresa e escola, estando a noção de competência associada à perspectiva de qualificação, diplomação e certificação. Espanha e Portugal são os únicos países que debateram a noção de competência no sentido do desenvolvimento de um sistema formal de educação profissional (GOLDBERG, 1974).

O resgate do conceito de competências nos processos de ensino e aprendizagem, a partir de um novo paradigma educacional, ocorre na França no início dos anos 90; no Brasil, nesse mesmo período, o debate emerge fundamentado inicialmente na literatura americana, compreendendo-se a competência como *input*, como algo que o indivíduo tem. Fleury e Fleury (2000) enfatizam que a introdução de autores franceses, como Le Boterf (1995) e Zarifian (1999), e autores de ingleses, contribuiu para o enriquecimento conceitual e empírico do termo, o que gerou novas perspectivas e enfoques.

Vale destacar que o conceito de competência passou a ser empregado na Educação brasileira a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A LDB (BRASIL, 1996a) – seguida de pareceres, resoluções, portarias, instruções normativas e da Base Nacional Comum Curricular – foi promulgada com o intuito de regulamentar as diretrizes e os desdobramentos necessários para um novo paradigma educacional, no qual o processo educativo privilegia o direito de aprender dos estudantes. Segundo Astudillo (2021, p. 241):

O uso da noção de competência na Base Curricular Nacional Comum (BNCC) está previsto nas políticas públicas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2018). Embora, na maioria dos países, esta noção tenha sido integrada à renovação do currículo nos níveis básico, secundário e superior há vários anos, o Brasil está iniciando o processo de adoção de uma nova base curricular na qual adota elementos das competências.

A palavra “competência”, segundo pesquisas realizadas no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (CASTELEIRO, 2001), da Academia das Ciências de Lisboa, significa capacidade, poder de apreciar ou resolver dado assunto; conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim; aptidão para fazer bem alguma coisa. No *Minidicionário da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2010), o conceito significa conjunto de conhecimentos ou habilidades; aptidão; autoridade atribuída a um indivíduo por seu cargo ou sua função; atribuição, alçada. Por fim, o *Dicionário Webster* (1981) define competência, na língua inglesa, como a qualidade ou o estado de ser funcionalmente adequado ou de ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidade ou

força para uma determinada tarefa. Essas definições enfatizam aspectos semelhantes tanto na língua portuguesa como na inglesa, tais como: capacidade para resolver um assunto/situação, conjunto de conhecimentos e habilidades e aptidão para fazer bem uma determinada tarefa.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, no documento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2002, p. 7), explicita que:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Competência, segundo Zarifian (1999), é a inteligência prática para as situações que utilizam os conhecimentos adquiridos e os transformam, conforme aumenta a complexidade das situações. Le Boterf (1995) compreende a competência em três eixos, sendo eles representados pela pessoa (sua biografia, sua socialização), pela sua formação acadêmica e pela sua experiência profissional. O autor enfatiza que a competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros.

Perrenoud (2001a, p. 13) entende que “competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de utilizá-la para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão”. Roldão (2003, p. 16) complementa: “competência significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional”.

Para Leitão e Alarcão (2006), competência é a capacidade de responder às exigências individuais ou sociais, ou de realizar uma tarefa com sucesso, abarcando as dimensões cognitivas e não cognitivas. Rychen e Tiana (2005) corroboram o conceito, considerando competência como uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, emoções e outros elementos sociais e comportamentais que poderão ser mobilizados conjuntamente para uma ação eficaz.

Nessa perspectiva, o conceito de competência está relacionado a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (capacidades humanas) que demonstram um alto desempenho, acreditando-se que os desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas.

Astudillo (2021) sublinha que o uso do conceito de competência indica que ele possui um caráter polissêmico; ele é utilizado pela Psicologia, pela Sociologia, pela Linguística, pelas Ciências do Trabalho e pelas Ciências da Educação. Concomitantemente a esse posicionamento, Climent (2017) reconhece 22 definições do conceito de competências, as quais foram publicadas ao longo de quatro décadas (de 1973 a 2013); portanto, o uso atual do conceito na Educação não provém de um paradigma teórico único, mas de múltiplas fontes. Desse modo, o autor conclui: “A polissemia e a complexidade em razão da diversidade de usos do conceito por si só não é um problema, contudo temos que distinguir a intencionalidade de cada uso [...]” (ASTUDILLO, 2021, p. 243).

Dessa forma, os modelos “baseados ou por competências” são normalmente usados na capacitação ou no treinamento para o trabalho, com o objetivo de reconhecer e de certificar competências em que o desempenho esperado em situações específicas de trabalho é definido de maneira muito pontual, em que os desempenhos estão de acordo com os padrões estabelecidos a serem alcançados. A segunda perspectiva do “enfoque de competências” define as competências profissionais exigidas no campo de atuação profissional, tendo como objetivos promover competências para a atuação profissional qualificada. A terceira perspectiva está relacionada ao “enfoque pedagógico de competências”; ele apresenta uma compreensão específica quando é aplicado na Educação Básica. Nessa perspectiva, o objetivo não é a formação profissional, mas sim a sua utilização como uma ferramenta pedagógica, que visa a democratizar o acesso ao saber e às competências (ASTUDILLO, 2021).

De acordo com Fleury e Fleury (2000), a temática da competência passou a ser pauta das discussões acadêmicas e empresariais nos últimos anos, associada a diferentes níveis: da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências). Salienta-se que, com relação a essa temática, há teóricos apoiadores e teóricos contrários à concepção aplicada no campo educacional.

Ricardo (2010, p. 624) sublinha que “há possibilidades de se buscar uma compreensão das competências que supere as fragilidades dos sistemas de formação, geral e/ou profissional, e que seja favorável aos trabalhadores, os mais atingidos”. Segundo o autor, a escola terá que ficar atenta às mudanças sociais, visto que as competências exigidas podem contribuir para a obtenção, por parte dos sujeitos, de meios e de recursos para sobreviverem ao mundo do trabalho, assim como podem também fazê-los identificar e compreender os limites que os impedem de superar as condições atuais e de criar estratégias para a sua superação. Ricardo

(2010, p. 624) afirma que, “assim, se torna fundamental a ampliação das discussões a respeito das competências, a fim de que estas não sejam confundidas ou limitadas a generalidades e [a fim de que não] deixem de avançar além do espontaneísmo e do senso comum”. Dessa forma, a superação desses limites, segundo o autor, seria o objetivo principal, com vistas a contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos.

3.1 COMPETÊNCIAS COGNITIVAS

Competências cognitivas são modalidades estruturais da inteligência, isto é, modalidades que expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema, representando diferentes formas ou caminhos de aprendizagem. Elas constituem-se como um conjunto de ações e de operações mentais que o indivíduo utiliza para estabelecer relações (pensamento). Essas competências integram, articulam, associam ou configuram-se como resposta a uma pergunta. As competências mobilizam centenas de capacidades na resolução de um determinado problema (LE BOTERF, 1995; DE KETELE, 1996).

O termo “cognição” vem do latim e significa “conhecer”. As habilidades cognitivas pressupõem, além da memorização, o entendimento, a assimilação, a compreensão e outras operações mentais. Essas habilidades são aprendidas conforme o crescimento e o desenvolvimento mental do ser humano; elas ocorrem em diferentes graus de complexidade e podem ser treinadas e melhoradas. A cognição envolve o pensamento, a linguagem, a memória, o raciocínio, a atenção, as habilidades motoras, as habilidades executivas e outras categorias que fazem parte do desenvolvimento intelectual. Dessa forma, as competências cognitivas constituem-se como o processo de formação de conhecimento para a capacitação do indivíduo e para a execução de tarefas.

As funções executivas representam uma das categorias mais importantes das habilidades cognitivas; essas podem ajudar a gerenciar outras habilidades e a apresentar um quadro mental essencial para a aprendizagem. Elas contemplam a inibição, o sequenciamento, a flexibilidade, a resolução de problemas; algumas dessas funções podem ser utilizadas para auxiliar outras categorias e, além disso, possibilitar a articulação das informações para que sejam compreendidas.

No campo da Psicologia, os modelos explicativos da inteligência têm sido classificados em três grandes correntes: a psicométrica (ou fatorial), a desenvolvimentalista e a da abordagem do processamento humano de informação (ALMEIDA, 1988). A psicométrica concentra-se em

definir as estruturas da inteligência e a sua organização, o que a torna vulnerável à crítica de que ela só investigaria o produto (diferenças individuais nos testes de inteligência) e não o processo cognitivo que leva ao produto. A desenvolvimentalista, baseada em Piaget (1924) e Vigotsky (2005), visa a definir as estruturas da inteligência e sua dinâmica ao longo do desenvolvimento, trazendo avanços significativos ao procurar descrever o processamento cognitivo e relacioná-lo aos diferentes estágios de desenvolvimento. Destaca-se a abordagem do processamento de informação, uma vez que ela vem gradualmente se integrando aos estudos da neurologia, dando origem à neurociência cognitiva. Essa abordagem originou um grande volume de estudos que investigam detalhadamente os processos cognitivos envolvidos na resolução dos testes tradicionais usados pela psicometria.

Os modelos explicativos da inteligência citados acima apresentam duas estruturas fundamentais: a inteligência cristalizada, que prioriza o conhecimento e refere-se à extensão e à profundidade das informações adquiridas no processo de escolarização, geralmente utilizadas na resolução de problemas semelhantes aos que se aprenderam no passado ou relacionadas ao acúmulo de conhecimentos; e a inteligência fluida, que prioriza o raciocínio e que se refere à capacidade de processamento cognitivo, à capacidade ampla de processar informações complexas ou às operações mentais aplicadas na resolução de problemas relativamente novos, para os quais existem poucos conhecimentos memorizados previamente.

Snow, Kullonen e Marshalek (1984, p. 98) enfatizam que:

O sistema cognitivo humano deve de alguma maneira se engajar em adquirir, reter e reutilizar conceitos e procedimentos que irão ajudá-lo em novas situações-problema e de aprendizagem. Mas o sistema deve também se engajar em adaptar estes conceitos cristalizados previamente e organizar novos conceitos porque as novas tarefas a serem enfrentadas diferem apreciavelmente daquelas experienciadas no passado.

No campo da Educação, Barreira e Moreira (2004, p. 15) explicam que a “competência envolve sempre três elementos comuns: os saberes, as capacidades e as situações-problema”; ou seja, para afirmarmos que um estudante é competente, ele deve ser capaz de resolver problemas em um determinado contexto, interligando saberes e processos anteriormente adquiridos. Assim, um estudante competente, segundo Barreira e Moreira (2004), deve, por exemplo, em nível dos saberes, possuir conhecimentos que lhe permitam dominar um vocabulário específico, situar e localizar no tempo e espaço, conhecer personagens e acontecimentos históricos; em nível do saber-fazer, deve ser capaz de analisar um documento, expressar-se oralmente e por escrito, anotar, documentar, manusear estatísticas e construir gráficos; em nível do saber-ser, deve focar-se nas aulas e fora delas, respeitar os outros para

desenvolver as capacidades. Como resultado, esse estudante deve saber resolver situações-problema com diferentes graus de complexidade e em diversos contextos, interligando saberes e capacidades.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 19), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Por sua vez, a habilidade é representada pelo saber-fazer, relacionado à prática do trabalho, e está ligada à competência, porque traduz a forma como vamos colocar em prática o que aprendemos. Desse modo, a competência é mais ampla e geral e determina o que se quer alcançar; já a habilidade é mais específica, pois compõe os elementos necessários à concretização da competência.

O documento *Plano de Desenvolvimento da Educação – Prova Brasil* (MEC, 2008, p. 18) apresenta da seguinte forma o conceito de competências cognitivas:

Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência, ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do “saber fazer” e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências adquiridas e que se transformam em habilidades.

De acordo com Fini (1999, *apud* VALENTE, 2002, p. 10, *grifos nossos*), o elemento que diferencia as operações mentais é o tipo de influência estabelecida entre quem aprende e a interação com o objeto do conhecimento ou o conteúdo em si:

No *Nível Básico* encontram-se as ações que possibilitam a apreensão das características e propriedades permanentes e simultâneas de objetos comparáveis, isto é, que propiciam a construção dos conceitos. No *Nível Operacional* encontram-se as ações coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos. Estas competências, que, em geral, atingem o nível da compreensão e da explicação, mais que o saber fazer, supõem alguma tomada de consciência dos instrumentos e procedimentos utilizados, possibilitando sua aplicação a outros contextos. No *Nível Global* encontram-se ações e operações mais complexas, que envolvem a aplicação de conhecimentos a situações diferentes e a resolução de problemas inéditos.

De acordo com o documento *Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*, da UNESCO, as habilidades cognitivas são:

Capacidades que fazem o indivíduo competente e que lhe permitem interagir simbolicamente com seu meio ambiente. Essas habilidades formam a estrutura fundamental do que se poderia chamar de competência cognitiva da pessoa humana permitindo discriminar entre objetos, fatos ou estímulos, identificar e classificar conceitos, levantar/construir problemas, aplicar regras e resolver problemas. Elas estão na base dos processos de transferência que propiciam a construção continuada

da estruturação de processos mentais cada vez mais complexos na direção da construção/reconstrução de estratégias cognitivas. (GATTI, 1997, p. 3)

O referido documento explicita que o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais tem como base os processos de aprendizagem, nos quais as mudanças nos conhecimentos ou nos comportamentos das pessoas ocorrem devido às experiências, às relações sociais e objetivas que são experienciadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas.

A palavra “competência” aparece associada à palavra “capacidade”; no entanto, segundo Jonnaert (2002), existem diferenças entre esses dois conceitos: a capacidade atua sobre conteúdos precisos e definidos ou sobre diferentes conteúdos, o que lhe atribui um caráter transversal. Ela constitui-se como uma especialização relacionada a saber-fazer, saber-estar e saber-tornar-se que não possui um caráter integrador e que pode ser realizada sem uma finalidade prévia. De acordo com Rey (2002), a competência é uma função social, porque mobiliza conteúdos e capacidades, objetivando resolver um problema específico. Além disso, ela integra saberes e capacidades adquiridas; é, desse modo, uma especialização para a execução de uma tarefa.

Para muitos autores, a situação-problema é considerada como um elemento fundamental no domínio das competências, uma vez que eles entendem que é através da resolução de diferentes problemas, dos mais variados âmbitos, que o indivíduo mobiliza conhecimentos e capacidades, de forma a se tornar competente. Diversos autores asseveram de nada adiantar ser um sábio possuidor de muitos conhecimentos, mas ser incompetente, por não saber articular os conhecimentos para resolver um problema.

Rey *et al.* (2005) destacam que, numa abordagem pedagógica de competências, privilegia-se uma didática construtivista, especificamente, uma didática da situação-problema, visto que os métodos ativos incentivam a participação dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento de competências de forma mais significativa e útil.

A aprendizagem está associada a diferentes graus de competência. O primeiro grau corresponde à competência elementar e processual, a qual implica apenas saber resolver uma operação ou uma série de operações predefinidas, com preparação *a priori*, o que não coloca nenhum problema, com essas operações constituindo-se como processos automatizados e estandardizados. O segundo grau corresponde à competência elementar interpretativa ou a um enquadramento da situação, em que o estudante tem que interpretar a situação e escolher, entre os vários processos e competências elementares conhecidas, as que se adaptam à tarefa ou à situação. Já o terceiro grau corresponde à competência complexa; ele implica saber escolher e

combinar acertadamente, entre as competências de primeiro grau, as que podem resolver uma tarefa complexa e nova. Assim, a competência implica saber realizar uma tarefa, processo que envolve dois componentes essenciais: ser uma ação prática ou mental e ter sempre um objetivo com determinado fim útil e funcional (REY *et al.*, 2005).

Nesse sentido, a competência é uma ação que implica intencionalidade e que necessita ser realizada de forma eficaz nesse processo de aprendizagem, ativando um conjunto de processos psicológicos e fisiológicos na operacionalização de diversas tarefas que incluem sentido e funcionalidade. A competência deve ser determinada em função da tarefa que pretende realizar, a qual pode obter o sentido de atividade parcial ou atividade global. Essa última pode, ainda, englobar uma diversidade de tarefas parciais, mas é necessário que envolva sempre uma unidade prática com uma finalidade. Caso contrário, predomina a perspectiva behaviorista, em que a competência é vista apenas como comportamentos observáveis. A competência torna-se, assim, “*heterogênea*, em termos de constituintes, e *homogênea*, pela sua finalidade técnico-social” (REY *et al.*, 2005, p. 25, *grifos dos autores*).

A utilização do conceito de competência, na dinâmica curricular, precisa ser entendida como uma forma de valorizar não apenas o conhecimento de fatos, o domínio de conceitos e saberes ou o saber-fazer, o saber-estar e o saber-tornar-se necessário à execução de uma ação como resposta a uma questão predeterminada; ela precisa ser entendida, sobretudo, como uma forma de valorizar o saber-interpretar a situação ou o problema novo e o ser capaz de escolher diferentes processos e competências elementares automatizados para resolver a situação ou o problema com sucesso. Sendo assim, para que os estudantes reconheçam a finalidade das tarefas, encontrem sentido na atividade proposta e consigam desenvolver as competências de segundo e de terceiro grau, faz-se necessária a proposição da resolução de situações-problema, de acordo com o contexto em que estão inseridos.

A temática da competência, para muitos, não deixa de ter um caráter de modismo; porém, o campo da Educação não pode ficar de fora das discussões. Além disso, como, na atualidade, as competências têm sido um tema por demais debatido tanto nos órgãos internacionais quanto nos nacionais em diversos governos, certamente ele tem influenciado em uma mudança de posicionamento nas práticas pedagógicas. Como salienta Macedo (2005), estamos muito dominados pela visão de que conhecer é acumular conceitos; ser inteligente, nessa visão, implica articular logicamente grandes ideias, estar informado sobre muitos conhecimentos, adquirir, como discurso, questões presentes principalmente em textos eruditos e importantes.

Constata-se, atualmente, que muitos estudantes não estão conseguindo aprender de forma significativa e eficaz nesse contexto, em que ainda é muito predominante essa dinâmica de ensinar. A escola, ao colocar em evidência o tema das competências, abre-se para uma discussão sobre as atuais práticas e sobre o que fazer para que o ensino e a aprendizagem se tornem mais ativos e participativos pelos estudantes; essa situação provoca desestabilizações e inquietações sobre como proceder diante de mudanças tão evidentes e necessárias à sociedade.

Para Perrenoud (1999), desenvolver competências nos estudantes é a palavra de ordem da Educação moderna. A escola precisa repensar suas ações, pois a discussão sobre competências surge como a possibilidade de um novo paradigma ou pilar da Educação e tem a sua presença em diversos debates, diversos documentos e diversas legislações vigentes nacionais, assim como em propostas curriculares internacionais.

Segundo Gillet (1991, p. 69):

[...] uma competência é definida como um sistema de conhecimentos conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e sua resolução por meio de uma ação eficaz.

Compreende-se competência como uma rede integradora que mobiliza através das ações, e, por consequência, essas ações envolvem diversos componentes na ativação do conhecimento que necessitam evidenciar. Os componentes cognitivos referem-se às categorias de conhecimentos adquiridos pelo estudante durante o seu processo de aprendizagem; são os metacognições. Cabe esclarecer que, por metacognição, entende-se o conjunto de conhecimentos do sujeito relativos aos seus próprios processos e produtos cognitivos. Para Grangeat (1999), a metacognição designa os processos pelos quais o indivíduo exerce o controle ou autorregulação da sua atividade, quando resolve um problema; trata-se, na verdade, de uma vigilância para assegurar um maior êxito. Como somos seres singulares, cada indivíduo constrói, no seu processo de aprendizagem, a sua metacognição. E a exteriorização desses conhecimentos poderá ser demonstrada através de ações que foram mobilizadas em alguma necessidade real; assim, destaca-se a necessidade de o ensino ser útil e não utilitarista.

Perrenoud (1999, p. 4), ao discorrer sobre o papel da educação, comenta que:

A educação funciona baseada numa espécie de “divisão do trabalho”, à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicas) à ida ou às habilitações profissionais cabe desenvolver competências. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de

pertinência, mas porque os alunos não treinaram para os utilizar em situações concretas.

Bernstein (1996) destaca que as competências podem ser identificadas em diferentes perspectivas nas Ciências Sociais, seja a competência linguística, em Chomsky (1984); a competência cognitiva, em Piaget (1924); ou a competência cultural, em Lévi-Strauss (2008). Nessas perspectivas, bastante distintas entre si, esse conceito assume um enfoque democrático, na medida em que pressupõe que todos os sujeitos sociais são intrinsecamente competentes, criativos e ativos na construção do mundo e que são capazes de se autorregular, o que quer dizer que todos os indivíduos dominam um dado conhecimento em função de contextos específicos.

De acordo com Barnett (1997) e Perinat (2004), as competências são divididas em operacionais e acadêmicas. As competências operacionais têm seu foco na ação e nos resultados, os quais são definidos de maneira pragmática, valorizando a experiência como um mecanismo de aprendizagem. É possível a associação das competências operacionais à pedagogia visível, abordada por Bernstein (1996, p. 103): “uma pedagogia visível sempre colocará a ênfase no desempenho da criança [...], uma pedagogia visível coloca a ênfase no produto externo da criança”. Na competência acadêmica ou cognitiva, as situações são definidas com foco no intelectual; as suas operações são metacognitivas e a sua base comunicacional realiza-se através dos componentes curriculares, nos quais a sua aprendizagem acontece de acordo com o que foi estudado.

De Ketele (1996) distingue dois tipos de competências: as de base e as de aperfeiçoamento. As competências de base são aquelas dominadas pelo estudante para que ele possa entrar, sem problemas, em novas aprendizagens que as envolvam e que serão sempre relativas ao contexto e ao momento de formação. As competências de aperfeiçoamento constituem-se como aquelas que, em um dado contexto, são dispensáveis para a continuação das aprendizagens, no sentido de que o não domínio dessas competências não implica a incapacidade de continuar nas aprendizagens seguintes.

Roegiers e De Ketele (2004) elencaram cinco características essenciais que uma competência deve possuir:

- a) **mobilização de um conjunto de recursos:** conhecimentos, experiências, capacidades, saber-fazer, saber-ser, entre outros;

b) caráter finalizado: as suas ações têm um caráter social do ponto de vista do indivíduo que possui a competência; ou seja, toda competência apresenta uma finalidade delineada;

c) ligação com uma família de situações: conjunto de situações próximas uma da outra, com a competência só podendo ser compreendida mediante as referências às situações em que é exercida;

d) caráter frequentemente disciplinar: não se deve generalizar; porém as competências possuem, na maioria das vezes, um caráter disciplinar, devido à sua definição ocorrer por meio de uma categoria de situações e de problemas específicos ligados à disciplina. Existem, porém, competências transdisciplinares;

e) avaliabilidade: a competência não pode ser totalmente avaliada, a não ser por meio de situações particulares que pertencem à família das situações-problema.

De acordo com Roldão (2003), as competências precisam ajustar-se aos saberes oriundos das diversas situações, o que exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos organizados, em sínteses integradoras, realizadas pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento em diferentes situações e contextos. Sendo assim, os conhecimentos precisam ser consolidados e integrados, para que, ao serem acionados, possam ser mobilizados.

Charlot (2000) afirma que o conceito da mobilização está relacionado ao movimento, não no sentido estrito do termo, mas no sentido de que um sujeito, quando possui um bom motivo para fazer algo, irá fazê-lo, mobilizando recursos, inclusive, a si próprio, enquanto sujeito, como parte desses recursos para atingir a sua meta. A mobilização precisa ter elementos subjetivos, portanto, internos, próprios do sujeito que está entrando em algum tipo de atividade. Charlot (2000, p. 55) descreve que “a mobilização não é a guerra [...], mas indica a proximidade da entrada na guerra”. Assim, o termo denota o processo de mobilização ou a ideia de mobilizar-se, de entrar em movimento.

Dessa forma, os componentes afetivos são fundamentais para o equilíbrio emocional do indivíduo, que aprende na sua relação consigo mesmo; entender-se para compreender o outro é essencial. Apesar de ser destacado o componente social do afetivo, eles interagem, pois é com o outro que o indivíduo troca experiências e possibilidades, posto que as atitudes são importantes no desenvolvimento de uma mobilização de saberes. Hoje, tanto nas relações escolares quanto nas empresariais e sociais, não se pode conceber um indivíduo que não saiba viver e interagir socialmente.

Segundo o documento do Instituto Ayrton Senna (2013, p. 9) *Competências Socioemocionais: material de discussão Educação para o século XX*, a competência é conceituada como:

Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois:

- **no aspecto da competência socioemocional:** para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e dos jovens;
- **no aspecto da competência cognitiva:** para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados. As competências cognitivas não apenas refletem a amplitude do conhecimento adquirido ou a rapidez da aprendizagem, mas também representam a capacidade de “dar sentido” a uma situação e descobrir o que fazer diante de um novo problema.

Esse documento destaca que as competências cognitivas e as socioemocionais relacionam-se estreitamente. Ele explicita que as pesquisas revelam que os estudantes cujas competências socioemocionais são mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares. Esses estudantes apresentam-se mais organizados, focados, confiantes, persistentes e resilientes, além de eles saberem lidar melhor com frustrações e conflitos. Dessa forma, entende-se que, para aprender os conteúdos escolares, não são necessárias apenas as competências cognitivas, como raciocínio e memorização, mas também se fazem necessários outros elementos, como motivação, capacidade de controlar a ansiedade e as emoções, bem como outras competências socioemocionais.

Em suma, faz-se premente, na dinâmica curricular, a articulação entre o desenvolvimento de competências cognitivas e o de competências socioemocionais, visando à aprendizagem dos indivíduos na sua integralidade.

3.2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A Educação para o Século XXI tem exigido esforços dos diferentes setores, como dos governos, das empresas e da sociedade civil, das universidades, dos pesquisadores e das organizações internacionais – entre elas, agências das Nações Unidas e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, para a construção de premissas e

diretrizes na perspectiva da formação de um ser humano mais bem preparado para os desafios do mundo contemporâneo.

Na esteira disso, uma das principais fundamentações internacionais que inspiram esse conceito é o *Paradigma do Desenvolvimento Humano*, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em 1990. Nesse contexto, ao colocar o indivíduo no centro dos processos de desenvolvimento, passou-se a entender a educação como uma oportunidade para preparar o estudante para fazer escolhas e transformar em competências o potencial que ele traz consigo. Assim, as competências socioemocionais ganham evidência, uma vez que elas podem contribuir para que os indivíduos possam ser protagonistas do seu desenvolvimento, das suas comunidades e dos seus países.

Entende-se, desse modo, por competências socioemocionais a capacidade de o indivíduo saber lidar consigo mesmo, com os outros e, ainda, de realizar tarefas de forma competente e ética (TACLA *et al.*, 1999). As competências socioemocionais, então, contribuem para o desenvolvimento da integralidade do ser e do pensar de cada indivíduo, levando-o: a desenvolver autonomia para planejar a sua existência com responsabilidade pelas suas ações; a conhecer as suas características e potencialidades, assim como a reconhecer os seus limites; a aprender a conviver bem em sociedade, respeitando o próximo, agindo com solidariedade, responsabilidade, ética, justiça; a usar o diálogo nas diferentes situações cotidianas; e, nesse sentido, a comprometer-se com a vida em sociedade, cumprindo com as suas obrigações e gozando dos seus direitos.

Assim, quando se abordam as competências emocionais na educação emocional, elas são diferentes das habilidades próprias da inteligência emocional, devido à capacidade transformadora da educação emocional, que resulta no aparecimento ou no desenvolvimento de um conjunto de qualidades na pessoa (CASASSUS, 2009). Segundo Casassus (2009, p. 136):

Enquanto a inteligência emocional consiste na aquisição de destrezas com relação a suas próprias emoções e às dos outros, a competência emocional implica não apenas a incorporação dessas habilidades, como inclui, além disso, um processo de transformação no qual a pessoa incorpora a consciência e a compreensão emocional.

Para o autor, uma pessoa com competência emocional apresenta características como compaixão, equanimidade, otimismo, empatia e perseverança. Ela constitui-se como uma pessoa em transformação, que incorpora novas características em sua personalidade.

Casassus (2009) destaca sete competências necessárias para conhecer o mundo emocional e agir nele: a capacidade de estar atento ao mundo emocional; a capacidade de estar

atento: escutar, perceber, ponderar, nomear e dar sentido a uma ou a várias emoções; a capacidade de ligar emoções e pensamentos; a capacidade de compreender e analisar as informações relacionadas com o mundo emocional; a capacidade de regular a emoção; a capacidade de modular a emoção; e a capacidade de acolher, acalmar e apoiar o outro.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2009), o estudante precisa desenvolver um repertório de habilidades sociais cada vez mais elaborado para enfrentar os desafios contemporâneos. Tal repertório implica comportamentos sociais que favoreçam um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas. Diante disso, a ação educativa demanda do professor planejamento, estratégia, acompanhamento, assertividade, sensibilidade e criticidade, em relação aos tempos, estilos e modos de ensinar e de aprender, com vistas ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que contribuam para o desenvolvimento integral do estudante, e considerando, também, o desenvolvimento de competências interculturais e de uma cidadania global.

Hargreaves (2004, p. 20) enfatiza que ensinar não equivale somente a desenvolver a cognição. É necessário, simultaneamente, “desenvolver os valores e as emoções do caráter dos jovens; estabelecer compromissos com a vida em grupo [...] [e] cultivar uma identidade cosmopolita”. Essas necessidades mobilizam, na atuação dos professores,

[...] um compromisso com a autoformação, além da formação profissional formal, [...] trabalho com colegas em grupos de longa duração, bem como com equipes temporárias, e, ainda, ter oportunidades de ensinar e, portanto, de aprender em/com outros contextos e países. (HARGREAVES, 2004, p. 20)

Nessa perspectiva, o professor torna-se um formador, um guia, um mediador de situações de aprendizagem, um inventor de problemas e desafios, um negociador de projetos com os estudantes. Assim, ele organiza, seleciona e trabalha na perspectiva da integração dos conhecimentos e das informações a que os estudantes têm acesso a partir dos diversos meios de comunicação, planejando estratégias e atividades que contribuam para o desenvolvimento das competências essenciais e transversais.

De acordo com Allal (2004), os componentes afetivos e, também, os sociais são imprescindíveis para uma nova compreensão da noção de competência, na perspectiva de uma visão mais humanizada do conceito. Para a autora, a competência “é uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações” (ALLAL, 2004, p. 15).

De acordo com a instituição americana Colaboração para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional (CASEL), as competências socioemocionais são um conjunto de habilidades, comportamentos e atitudes que indivíduos precisam ter para tomar decisões bem-sucedidas. A instituição reconhece cinco competências essenciais que, quando priorizadas em diversos ambientes – tais como em distritos, escolas, salas de aula, famílias e comunidades em geral – podem educar corações, inspirar mentes e ajudar os estudantes a navegar no mundo de forma mais eficaz. Essas competências estão explicitadas na Figura 4.

Figura 4 – Roda de Competências e suas interfaces sociais



Fonte: CASEL (2017, s./p.).

Na imagem, estão destacadas a autoconsciência, o autogerenciamento, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável. Essas cinco competências, conforme a instituição, contribuem para a aprendizagem social e emocional, na medida em que aumentam a capacidade dos estudantes de integrar habilidades, atitudes e comportamentos para lidar de forma eficaz e ética com tarefas e desafios diários.

Segundo CASEL (2017, s./p., *tradução nossa*), as cinco competências dizem respeito a:

- **Autoconsciência**

A capacidade de reconhecer com precisão as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam no comportamento. A capacidade de avaliar com precisão as

próprias forças e limitações, com um senso de confiança bem fundamentado, um otimismo e uma "mentalidade de crescimento".

- Identificando emoções
- Autopercepção precisa
- Reconhecendo forças
- Autoconfiança
- Autoeficácia

• **Autogerenciamento**

A capacidade de regular com sucesso as emoções, os pensamentos e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações – gerenciando com eficiência o estresse, controlando os impulsos e motivando a si mesmo. A capacidade de definir e trabalhar para objetivos pessoais e acadêmicos.

- Controle de impulso
- Gerenciamento de estresse
- Autodisciplina
- Automotivação
- Estabelecimento de metas
- Habilidades organizacionais

• **Consciência social**

A capacidade de ter a perspectiva de empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens e culturas. A capacidade de compreender as normas sociais e éticas para o comportamento e de reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade.

- Perspectiva tomada
- Empatia
- Apreciando a diversidade
- Respeito pelos outros

• **Habilidades de relacionamento**

A capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com diversos indivíduos e grupos. A capacidade de se comunicar claramente, ouvir bem, cooperar com os outros, resistir à pressão social inadequada, negociar o conflito de forma construtiva e procurar oferecer ajuda quando necessário.

- Comunicação
- Compromisso social
- Construção de relacionamento
- Trabalho em equipe

• **Tomada de decisão responsável**

A capacidade de fazer escolhas construtivas sobre o comportamento pessoal e sobre as interações sociais com base em padrões éticos, preocupações com segurança e normas sociais. A avaliação realista das consequências de várias ações e uma consideração do bem-estar de si mesmo e dos outros.

- Identificando problemas
- Analisando situações
- Resolvendo problemas
- Avaliando
- Refletindo
- Responsabilidade ética

Charlot (2000), nos seus estudos, explicita que o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social. Assim, ele é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e por, ao longo da vida, produzir sentidos e significados sobre si e sobre o mundo, construindo a sua singularidade. Portanto, na concepção de sujeito expressa por

Charlot, não se fala de “aspectos” sociais e individuais do sujeito – ele é sempre simultaneamente social e singular. Outro aspecto relevante na compreensão do sujeito é a questão da aprendizagem; isto é, o aprender está presente e é condição obrigatória no processo de construção do sujeito, o que envolve tornar-se um membro da espécie humana (hominizar-se), tornar-se um ser humano único (singularizar-se) e tornar-se um membro de uma comunidade, ocupando um lugar nela (socializar-se).

Charlot (2000, p. 53) destaca essa questão:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Sá-Chaves (2005, p. 9) sugere uma visão expandida da noção de competência, na qual

[...] se reconhecem componentes de natureza técnica, relacional, crítica e ética, pressupondo desde logo que o seu desenvolvimento constitui uma difícil e longa aprendizagem correspondente ao processo global de formação ao longo da vida.

É através do aprender que o sujeito se constrói, relacionando-se consigo próprio, com os outros à sua volta e com o mundo em que está inserido.

3.3 COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

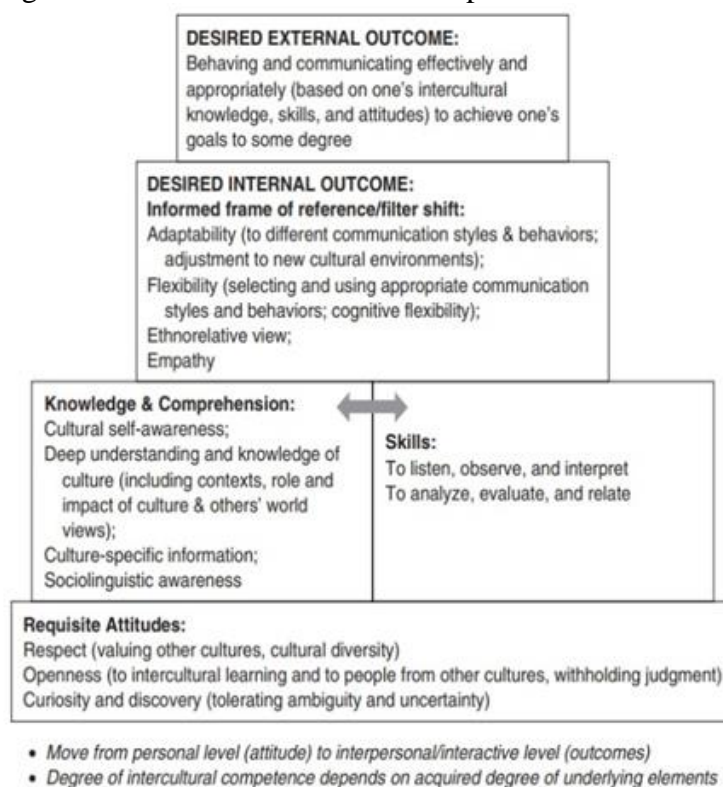
Deardorff (2004, p. 194) define “competência intercultural como a capacidade de se comunicar efetivamente e adequadamente em situações interculturais baseadas no conhecimento intercultural, habilidades e atitudes”. Assim, a competência intercultural contempla os seguintes atributos pessoais: curiosidade, abertura geral, respeito a outras culturas, consciência cultural, conhecimento cultural profundo e adaptabilidade.

De acordo com o estudo realizado por Darla Deardorff, publicado no *Journal of Studies in International Education* em 2006, intitulado *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*, para a aquisição da competência intercultural, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas: analisar, interpretar, relacionar, ouvir, observar, pensar comparativamente e apresentar

flexibilidade cognitiva. Nesse contexto, a competência intelectual constitui-se como parte integrante e fundamental no desenvolvimento da competência intercultural.

Deardorff explicita, na Pirâmide Modelo de Competência Intercultural, um conjunto de componentes que formam a competência intercultural, os quais podem ser inseridos a partir de vários níveis. Em cada nível, são expostos a aprendizagem e o detalhamento do processo, por meio das habilidades necessárias para a aquisição da competência, conforme pode ser observado na Figura 5:

Figura 5 – Pirâmide Modelo de Competência Intercultural¹



Fonte: Traduzido de Deardorff (2004, p. 254).

A Pirâmide Modelo de Competência Intercultural é formada por quatro níveis:

- **Resultado Externo Desejado:** comportamento e comunicação adequados e eficazes, baseados em conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais, para alcançar as próprias metas em algum grau;
- **Resultado Interno Desejado:** adaptabilidade para diferentes estilos de comunicação e comportamentos e para adaptação a novos ambientes culturais; a flexibilidade diz

¹ No original: “*Model Pyramid of Intercultural Competence*”.

respeito à seleção e à utilização de uma comunicação apropriada aos estilos e aos comportamentos; visão etnorrelacional; empatia;

- **Conhecimento e Compreensão:** autoconhecimento cultural; compreensão aprofundada e conhecimento da cultura, incluindo contexto, papel e impacto da cultura e de outras visões de mundo; informações específicas da cultura e da consciência sociolinguística e habilidades – para ouvir, observar, interpretar, analisar, avaliar e relacionar;
- **Atitudes Requeridas:** respeito (valorização de outras culturas, diversidade cultural); abertura para o aprendizado intercultural e para as pessoas de outras culturas; curiosidade e descoberta, tolerando-se a ambiguidade e a incerteza.

Destaca-se, ainda, que os indivíduos podem entrar nessa estrutura em qualquer ponto particular; porém, a atitude é um ponto de partida fundamental, conforme ilustrado na Figura 5. Esse modelo piramidal de competência intercultural permite graus de competências; isto é, quanto mais componentes adquiridos e desenvolvidos, aumenta a probabilidade de um maior grau intercultural como resultado externo.

O Relatório Mundial da UNESCO (2009, p. 9) *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* explica as competências interculturais:

Competências interculturais, definidas como o conjunto de capacidades necessárias para um relacionamento adequado com os que são diferentes de nós. Essas capacidades são de natureza fundamentalmente comunicativa, mas também compreendem a reconfiguração de pontos de vista e concepções do mundo, pois, menos que as culturas, são as pessoas (indivíduos e grupos com as suas complexidades e múltiplas expressões) que participam no processo de diálogo.

A interculturalidade pressupõe, portanto, a compreensão das visões do mundo dos outros. Em tal perspectiva, o respeito por outras visões é essencial para o desenvolvimento da competência intercultural, sendo a visão de mundo (FONG; FURUTO, 2001) descrita como percepções básicas e como entendimentos do mundo.

Temos, então, as seguintes considerações, recomendações e implicações desse estudo, segundo Deardorff (2006), para praticantes em educação internacional:

- A competência intercultural precisa ser identificada como um resultado estudantil da internacionalização e avaliada ao longo do tempo – não apenas em um ou dois pontos

no tempo. O desenvolvimento dessa competência, pois, precisa ser reconhecido como um processo e não como o resultado de uma única experiência, como a de um estudo no exterior;

- A competência intercultural é uma construção complexa que envolve mais de um componente. Nesse sentido, é importante lembrar que o conhecimento ou o idioma não garantem a competência intercultural;
- As estratégias de internacionalização precisam abordar o desenvolvimento dos componentes da competência intercultural de diversas maneiras (trabalho de curso, estudo no exterior, no *campus*, interação com estudantes de diferentes origens culturais etc.), bem como o atual processo para aquisição de competências interculturais, incluindo as habilidades cognitivas necessárias.

Os estudos apontam a inter-relação das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, as quais servem de alicerce para o desenvolvimento da cidadania global.

Carneiro (2001, p. 70) assevera que um dos maiores problemas da sociedade atual reside

[n]a amplamente constatada impreparação da humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre: a vizinhança global impulsionada pelos media; a crise das instituições de socialização tradicionais, designadamente a família; a explosão das liberdades pessoais e o neoliberalismo triunfante; a “mobilidade” acrescida das culturas e o incremento das interfaces de contacto; o enfraquecimento do papel do Estado; a falência dos mecanismos multilaterais de regulação de primeira geração; os fundamentalismos de origem étnica e religiosa; a miséria, a exclusão, a marginalidade e o desemprego crescentes; os sindicatos do crime de penetração tentacular; o “afundamento” do continente africano; e assim por diante.

A Educação para a cidadania global visa a desenvolver nos estudantes valores, conhecimentos e habilidades baseados no respeito pelos direitos humanos, pela justiça social, pela diversidade, pela igualdade de gênero e pela sustentabilidade ambiental, tornando esses indivíduos cidadãos globais responsáveis.

Tawil (*apud* UNESCO, 2015, p. 15) ressalta funções essenciais da educação:

[...] relacionadas à formação da cidadania [com relação] à globalização. É uma preocupação com a relevância do conhecimento, das habilidades e dos valores para a participação de cidadãos e sua contribuição para dimensões do desenvolvimento da sociedade que estão interligadas nos âmbitos local e global. Está diretamente relacionada à função de socialização cívica, social e política da educação e, finalmente, à contribuição da educação para a preparação de crianças e jovens para lidar com os crescentes desafios do mundo interconectado e interdependente de hoje.

O documento *Educação para a Cidadania Global* (ECG) (UNESCO, 2015) representa um marco paradigmático que orienta como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes dos quais os estudantes precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Ele reconhece, ainda, como fundamental a compreensão e a resolução de questões globais em suas diversas dimensões. Destaca o papel da educação em extrapolar o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades cognitivas, visando à construção de valores, de habilidades socioemocionais (*soft skills*) e de atitudes que contribuam para a cooperação internacional e para a transformação social.

A UNESCO (2016) destaca as três dimensões conceituais básicas de aprendizagem, inter-relacionadas entre si, explicitando os principais componentes do processo, que visa à formação para a cidadania global, conforme demonstra o Quadro 4:

Quadro 4 – Dimensões conceituais básicas da Educação para Cidadania Global

Dimensão cognitiva:
Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais.
Dimensão socioemocional:
Sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.
Dimensão comportamental:
Atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável.

Fonte: UNESCO (2016, p. 15).

O mesmo documento apresenta os principais resultados de aprendizagem nas áreas cognitiva, socioemocional e comportamental, conforme explicitado no Quadro 5:

Quadro 5 – Principais resultados da aprendizagem

Área cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> ■ Os alunos aprendem a conhecer e entender os problemas locais, nacionais e globais, bem como a inter-relação e a interdependência dos diversos países e grupos populacionais. ■ Os alunos adquirem habilidades de reflexão e análise crítica.
Área socioemocional
<ul style="list-style-type: none"> ■ Os alunos experimentam um sentimento de pertencer a uma humanidade comum e compartilham valores e responsabilidades, com base nos direitos humanos. ■ Os alunos desenvolvem atitudes de empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade.
Área comportamental
<ul style="list-style-type: none"> ■ Os alunos agem efetiva e responsabilmente nos níveis local, nacional e global por um mundo mais pacífico e sustentável. ■ Os alunos desenvolvem a motivação e a vontade de tomar as medidas necessárias.

Fonte: UNESCO (2016, p. 22).

Esse documento serve como guia para identificar três atributos dos estudantes, ou seja, refere-se às características e às qualidades que se objetiva desenvolver, que correspondem aos principais resultados da aprendizagem explicitados anteriormente. Os atributos são: ser informado e ser capaz de pensar criticamente; estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade; ser eticamente responsável e engajado. Com base nos atributos do estudante e nas dimensões conceituais de aprendizagem relevantes, como também nos principais resultados da aprendizagem, foram descritos nove tópicos, sendo três para cada atributo do estudante. Esses tópicos são apresentados no Quadro 6:

Quadro 6 – Tópicos para atributo do estudante

Ser informado e capaz de pensar criticamente
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistemas e estruturas locais, nacionais e globais 2. Questões que afetam a interação e a conexão entre comunidades nos níveis local, nacional e global 3. Pressupostos e dinâmicas de poder
Estar socialmente conectado e ter respeito pela diversidade
<ol style="list-style-type: none"> 4. Diferentes níveis de identidade 5. Diferentes comunidades às quais as pessoas pertencem e como elas estão conectadas 6. Diferenças e respeito pela diversidade
Ser eticamente responsável e engajado
<ol style="list-style-type: none"> 7. Ações que podem ser tomadas individual e coletivamente 8. Comportamento eticamente responsável 9. Promoção de engajamento e de ações

Fonte: UNESCO (2016, p. 25).

Diante do exposto, a UNESCO (2015) enfatiza que a cidadania global se refere ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum,

relacionando-se a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global.

Entendem-se, assim, como fundamentais as dimensões cognitiva, socioemocional e comportamental a serem desenvolvidas pelos sujeitos, sempre baseadas nos princípios da Pedagogia da Educação para a cidadania global, os quais compreendem o diálogo, o pensamento crítico, a visão holística e a formação de valores (UNESCO, 2015).

O papel da Educação contemporânea visa, pois, a ultrapassar o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades cognitivas, para que sejam construídos valores, habilidades e atitudes nos estudantes. Objetiva-se, também, o desenvolvimento de competências socioemocionais e interculturais, desenvolvimento esse que contribui, assim, para a formação de cidadãos globais e integrais.

4 DINÂMICA CURRICULAR E SUAS CONEXÕES

O currículo, de acordo com Veiga-Neto (1995), pode ser definido como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas de ensino, avaliação etc. – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola. Dessa forma, existe estreita relação entre o currículo e a cultura da qual ele se constitui,

[...] de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (VEIGA-NETO, 2002, p. 44)

Os estudos sobre o currículo embasam-se no início do século XX. Silva (2000) localiza seu surgimento em 1918 com a publicação do livro *The Curriculum*, de Bobbit (2009). Nessa época, a sociedade americana encontrava-se em pleno desenvolvimento, o que impulsionava as mudanças econômica, política e cultural, as quais justificam o interesse em adaptar a escolarização ao contexto da educação de massas.

As propostas de Bobbit (2009 [1918]) assemelham-se aos princípios adotados pela organização do trabalho fabril inspirados em Frederick Taylor (1990 [1911]). Para ele, a escola deveria organizar-se da mesma forma que a indústria, sendo assim deveria especificar rigorosamente os resultados que pretendia alcançar, bem como precisar os métodos e os mecanismos de mensuração, visando saber se os resultados propostos estavam sendo atingidos. Assim, as proposições de Bobbit induzem o sistema educacional a criar objetivos de acordo com as demandas de formação necessárias para o mercado de trabalho.

Silva (2000) observa que, ainda que a origem das teorias do currículo enquadre-se nessa racionalidade, há outras produções de caráter menos economicista que, à época, debruçavam-se sobre o currículo como foco de análise e de proposições. A obra de John Dewey, de 1902, intitulada *The child and the curriculum*, preocupa-se com uma escola que vise formar para a democracia mais do que para a economia. Dewey propõe, nessa obra, a consideração dos interesses e das experiências vividas pelos estudantes e enfatiza que o currículo deveria assegurar a vivência de princípios democráticos. Porém, foi a proposta de Bobbit que prevaleceu como principal referência, na reformulação do currículo como um campo especializado. Nessa proposta, o currículo assume uma dimensão organizacional e burocrática, atrelada à busca pela eficiência social, visando alcançar a eficiência burocrática na

administração escolar a partir do planejamento do currículo com o entrelaçamento das técnicas do mundo dos negócios, marcado pela lógica de Taylor, para a escola.

Em 1949, também nos Estados Unidos, a perspectiva eficientista torna-se mais enfática a partir das postulações de Ralph Tyler que, além de sublinhar muitos dos princípios de Bobbit, destacou a proposição dos objetivos. A organização e o desenvolvimento curricular, noções centrais no modelo de Tyler, deveriam orientar-se por quatro questões básicas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas as quais tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?
- (SILVA, 2000, p. 22)

Logo, a ênfase sobre os objetivos de ensino prevalece e se constitui como um dos fundamentos da Pedagogia por Objetivos dominante nos Estados Unidos na década de 60 e difundida com a mesma intensidade no Brasil. O currículo, nessa perspectiva, ocupa-se em prescrever a melhor forma de organizar o conhecimento na escola de modo a atender à ordem social vigente.

As perspectivas críticas sobre o currículo demonstram que a organização curricular se assenta não só sobre a dimensão técnica e instrumental, mas sobre os dispositivos curriculares (modo como o conhecimento se situa no interior do processo educativo). Assim, esses são selecionados e transpostos didaticamente de forma a constituírem-se em objeto de formação, abarcando dimensões culturais amplas, como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero e a etnia, por exemplo.

Baseando-se na crítica marxista à sociedade capitalista, em especial nos estudos de Raymond Williams e Antonio Gramsci, Michael Apple (1982) identifica-se a íntima relação entre economia e cultura e entre economia e currículo, evidenciando uma conexão entre o modo como se organiza a produção e o modo como se organiza o currículo; no entanto, destaca que “os vínculos entre economia e educação não se consolidam de forma determinista, mas são mediados pela ação humana no processo de formação, ou seja, estes vínculos vão sendo produzidos, construídos, criados na atividade cotidiana das escolas” (APPLE, 1982, p. 11).

O currículo oculto constitui-se como uma ideia central na análise de Apple, o termo é utilizado para “entender as formas complexas em que as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são ‘mediadas’ nas práticas concretas dos educadores” (APPLE, 1982, p. 11).

De acordo com Alsubaie (2015), o currículo oculto é uma das questões controversas da atualidade, visto que muitas questões ocultas são o resultado de suposições e expectativas que não são formalmente comunicadas, explicitadas ou transmitidas dentro do ambiente educacional. Dessa forma, “a consciência de questões curriculares ocultas passa a ser uma consideração, que tem influências negativas e positivas” (ALSUBAIE, 2015, p. 132).

O currículo oculto refere-se aos valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos, procedimentos e normas implícitos que existem em um ambiente de aprendizagem, os quais são transmitidos ou comunicados sem intenção consciente, isto é, são expressos de forma indireta por palavras ou ações. Alsubaie (2015) enfatiza que os produtos do currículo oculto nem sempre são negativos, seus efeitos podem produzir resultados positivos.

Nesse sentido, o currículo não se reduz à definição das intenções da formação que se explicita em certo modo de planejar as ações educativas. O currículo, segundo Apple (1982), constitui-se de, pelo menos, três dimensões: prescritiva, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; real, na qual o currículo prescrito materializa-se por meio das práticas realizadas em curso nos momentos de formação e, por fim, a do currículo oculto, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais nos quais trocam ideias, valores etc. e os quais também se transformam em conteúdos de formação, mesmo que não se explicita sua intencionalidade. Essas formulações partem do pressuposto de que “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural” (APPLE, 1982, p. 10).

O currículo também se constitui como um campo de resistência, sendo essa concepção explorada por Giroux desde suas primeiras produções, como *Ideology, culture, and the process of schooling*, de 1981, e *Theory and resistance in education*, de 1983. A estruturação de sua perspectiva analítica embasa-se nos escritos da Escola de Frankfurt, em especial em Adorno, Horkheimer e Marcuse. De acordo com Giroux (1983), as perspectivas dominantes do currículo pautam-se em uma racionalidade técnica, instrumental, que imputa ao currículo uma dimensão utilitarista tendo em vista atender a critérios de eficiência fundada em uma racionalidade burocrática que ignora a dimensão histórica, ética e política do currículo e do conhecimento. Para ele, a epistemologia implicada na razão instrumental tem favorecido práticas escolares que conduzem à dominação e à alienação.

Zabalza (1998) define currículo como o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se darão para alcançá-las, constituindo-se como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, os quais são considerados fundamentais para

serem abordados na escola. Salienta Sacristán (2000) que currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto, através dele, se realizam os fins da Educação no ensino escolarizado. Compreende-se, assim, o currículo como um plano em construção que visa ao alcance de suas propostas e metas.

Sacristán (2000, p. 14) propõe, ainda, que o currículo possa ser analisado a partir de cinco âmbitos formalmente diferenciados:

- a) O ponto de vista sobre sua função social como ponto entre a sociedade e a escola;
- b) Projecto ou plano educativo, pretensu ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.;
- c) Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projecto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.;
- d) Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação;
- e) Referem-se a ele os que exercem um tipo de actividade discursiva académica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Para muitos autores, a relação indivíduo-sociedade na escola é mediada pela cultura traduzida em currículo, isto é, por uma cultura curricularizada, uma vez que o currículo compreende processos de seleção da cultura. No entanto, para Sacristán (1996, p. 36-37), ele:

[...] não é algo que se desenhe, se escolha, se ordene, se classifique a priori para depois transmiti-lo e desenvolvê-lo em um esquema, em uma organização escolar e em um sistema educacional. Surge como fato cultural real das condições mesmas da escolarização, a partir das pautas de funcionamento institucional e profissional. No melhor dos casos, aquilo que se desenha como programa e intenções ou conteúdos culturais será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização.

Analisar o currículo e as políticas curriculares oficiais implica o estudo das prescrições oficiais governamentais, considerando, no entanto, que essas não se consolidam de forma espelhada na escola. Esta, ao confrontar-se com os dispositivos legais, atribui a estes significados marcados pelos modos de organização do trabalho pedagógico já consolidados e marcados, como também pela articulação entre o trabalho escolar e os contextos sociocultural e político cultural. Assim compreende-se o currículo como expressão da prática e da função social da escola.

Silva (1999, p. 29) assevera que, no currículo,

[...] se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. (Nele) se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como práticas de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes.

O currículo apresenta-se como um projeto e uma prática de formação que se traduzem na previsão e realização de um conjunto de experiências pedagógicas que visam desenvolver habilidades que potencializam o perfil do estudante, tendo em vista a consecução de determinados objetivos educacionais. Segundo Pacheco (1996), o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, sociais escolares etc.) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas. O autor também pontua que se constitui como uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação (PACHECO, 1996).

Salienta-se que a dinâmica curricular contempla uma série de conexões que embasam e atravessam o fazer educativo no currículo escolar, entre elas as Matrizes Curriculares, a Proposta Pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular e outros norteadores legais, as influências da Globalização, a Gestão escolar e suas premissas, assim como as práticas pedagógicas, os planejamentos, a avaliação da aprendizagem e os sujeitos da educação. Assim, o currículo constitui-se em um sistema complexo que na sua dinâmica articula, organiza, dinamiza e potencializa os princípios e as intencionalidades da escola, estruturando e mobilizando conhecimentos, saberes, valores, aprendizagens, avaliações, sujeitos, bem como estabelece os espaços e tempos de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas, que se constroem nas tramas do cotidiano escolar.

4.1 CURRÍCULO COM FOCO PEDAGÓGICO EM COMPETÊNCIAS: INTERFACES COM MATRIZES CURRICULARES COGNITIVAS, SOCIOEMOCIONAL E DE REFERÊNCIA

Nos últimos anos no Brasil, como destacam Lopes e Macedo (2002), as discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância, principalmente em razão de reformas curriculares

que buscam promover alterações nos processos educativos das escolas. Dentre essas reformas, podemos citar aquelas que defendem um currículo voltado para a construção de competências no estudante, com o argumento de que o ensino por competência é a mais nova palavra de ordem na educação brasileira (GENTILE; BENCINI, 2000).

Assim, nos discursos educacionais, é crescente as afirmações que defendem que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências, e não à transmissão de conhecimentos. Esse discurso está atrelado ao posicionamento de Perrenoud (1999, p. 10), ao enfatizar que os currículos voltados para a construção de competências devem promover uma limitação “drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos”, dando prioridade a conteúdos que possam ser abordados na escola através da mobilização em situações complexas. Nessa perspectiva exige-se a soberania das competências sobre os conteúdos, assumindo esse posicionamento como fundamental relevância nas decisões curriculares.

Ao defender um ao defender um ensino voltado para a construção de competências, Perrenoud (1999), questiona se não estaria no momento de substituir a reflexão especulativa e idealista que preside a elaboração dos currículos escolares por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações da vida. “A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire*² a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias” (PERRENOUD, 1999, p. 75).

Dessa forma, as propostas curriculares baseadas na construção de competências, necessita de uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos conteúdos a serem abordados, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações. Os currículos com foco no desenvolvimento de competências, na visão de Perrenoud (1999), devem construir uma relação com o saber menos pautada em uma hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação.

De acordo com Araújo (2001), essa concepção modifica a forma de pensar os conhecimentos, relacionando-os à capacidade efetiva de desempenhos, definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às demandas da sociedade pós-industrial. Pode-se, então, concluir que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, consiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como “sem sentido pleno” e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as

² *Savoir-faire*: capacidade de solucionar ou resolver algo de modo prático, habilidade.

competências que devem ser construídas. Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta (MACHADO, 2002).

A noção de competência conforme Ropé (2002, p. 89),

[...] surge como a ferramenta que passa a orientar a seleção e limitação dos conteúdos, já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim a partir das situações em que podem ser utilizados mobilizados com o objetivo de se construir as competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso do aluno.

Diante dessa concepção, a função do currículo passa a ser a de reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências. Assim, os conteúdos passam a ser selecionados para serem mobilizados em uma situação competente, subordinando-se à competência que necessita ser desenvolvida, fazendo com que o estudante deixe de ser um depósito de informações para tornar-se um processador de conhecimentos, articulados, mobilizados, utilizados para resolução de situações-problema.

O currículo com foco pedagógico no desenvolvimento de competências além de definir as competências, suas habilidades e conteúdos, também precisa alinhar a sua concepção de avaliação e prática pedagógica, a fim de garantir êxito e coerência em relação ao que se propõem desenvolver. Dessa forma, faz-se necessário na contemporaneidade que a escola elabore Matrizes Curriculares Cognitivas das diversas áreas de conhecimento, as quais constituam-se como documentos norteadores do currículo, contendo as concepções, as metodologias, os objetos de conhecimento (conteúdos), orientações para o planejamento dos professores e para as práticas pedagógicas, assim como orientações sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

Segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (MEC, 2013, p. 30), “a matriz curricular deve assegurar movimento, dinamismo e multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar das necessidades e desejos”. Além das Matrizes Curriculares Cognitivas, também se faz necessário a elaboração de Matrizes Socioemocional e de Referência.

Na Matriz Socioemocional necessitam estar contidas as competências e habilidades relacionadas as questões sociais e emocionais, visando contribuir para o desenvolvimento

integral dos estudantes nas dimensões social, emocional, intelectual, cultural e física. Assim, as competências elencadas na Matriz alicerçam o desenvolvimento da integralidade do ser, do pensar e do agir de cada estudante, aprimorando autonomia e proatividade para planejar a sua existência com responsabilidade pelas suas ações, conhecendo suas características, potencialidades e fragilidades, desenvolvendo a capacidade de se comunicar em situações interculturais, visando a sua formação para cidadania global, embasada em valores, conhecimentos e habilidades fundamentados pelos direitos humanos.

Na Matriz de Referência é imprescindível a descrição de competências e habilidades que deverão ser avaliadas, sendo assim, a Matriz elege o que é fundamental dos processos de ensino e aprendizagem para serem avaliados nos estudantes ao longo do ano letivo e a série/ano correspondente, servindo assim, de orientadoras para a elaboração dos instrumentos de avaliação, verificação e análise dos resultados de aprendizagem.

Para a elaboração das Matrizes, faz-se necessário um alinhamento institucional acerca das concepções pedagógicas e posicionamentos da escola, a fim de que as Matrizes sejam construídas com base nos norteadores estratégicos da instituição de ensino e possam orientar as práticas e os resultados de aprendizagem. Para tal, a participação dos professores é fundamental, através de encontros de formações e alinhamentos sobre diversas temáticas pedagógicas, em especial sobre competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, bem como sobre o processo avaliativo, assim como se faz imprescindível a criação de um grupo de trabalho para elaboração das diferentes Matrizes. Entende-se que esse processo de elaboração das Matrizes Curriculares Cognitivas, Socioemocional e de Referência necessita ser colaborativo, envolvendo professores e gestores, a fim de que os documentos se constituam como um posicionamento pedagógico institucional, uma marca da instituição de ensino.

Diante desse contexto, Perrenoud (2001a) apresenta a noção de competências atrelada ao currículo como uma nova possibilidade de enfrentar os problemas da educação, que estão arraigados a concepção de transmissão de conhecimentos. Segundo ele, currículo voltado para o desenvolvimento pedagógico de competências, faz se necessário diante da necessidade de superação do fracasso escolar. Para tal, é preciso mudar o modo de como se planeja, como se ensina e como se avalia a aprendizagem, rever os programas escolares à luz de uma abordagem por competências, mudar a relação dos professores com os conhecimentos, fato que traz implicações no ofício docente. Dessa forma, a operacionalização de um currículo que busca construir competências nos estudantes, necessariamente precisa repensar a sua proposta

pedagógica – concepções, metodologias, planejamentos e o processo avaliativo – assim como, redimensionar os tempos e saberes, a formação docente, o posicionamento político pedagógico.

4.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A proposta pedagógica da escola está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996a) e tem como objetivo principal garantir a autonomia das instituições de ensino no que se refere à gestão de suas questões pedagógicas, constituindo-se como um documento que define a linha orientadora de todas as ações da escola, desde sua estrutura curricular até suas práticas de gestão. A proposta baseia-se em uma concepção teórica pedagógica, a qual serve de norteadora para as práticas pedagógicas e é construída por todos os atores da escola, necessitando de revisões periódicas, a fim de manter-se atualizada aos apelos da contemporaneidade.

Destaca-se que a proposta pedagógica de uma escola se constitui como sua identidade, sendo um dos pilares do Projeto Político-Pedagógico (PPP), assim o projeto é mais abrangente, visto que além de contemplar a proposta, também contempla as diretrizes de formação dos professores e gestores e outros elementos institucionais.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a) permite que cada escola elabore a sua proposta pedagógica de acordo com seus interesses, concepções, posicionamento político e estratégico, e de acordo com a comunidade onde está inserida. Entretanto, apesar das instituições de ensino terem certa liberdade para fazer suas escolhas, as instituições devem seguir às orientações contidas nas Diretrizes Curriculares (MEC, 2013) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além disso, as instituições devem guiar-se pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MEC, 2018) que se constitui como um documento normativo que define

O conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (MEC, 2018, p. 7)

A BNCC a partir da sua publicação passou a ser referência nacional para a elaboração dos currículos brasileiros, integrando a política nacional da Educação Básica e contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbitos federal, estadual e municipal no que tange à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (MEC, 2018).

Objetiva-se com a BNCC a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas governamentais e que seja balizadora da qualidade educacional no Brasil. Dessa forma, garanta além do acesso e permanência na escola, um parâmetro comum de aprendizagens fundamentais para todos os estudantes.

A BNCC estabelece uma série de aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas e vivenciadas, assim como estabelece dez competências gerais, conforme elucidada a Figura 6 para que os estudantes desenvolvam ao longo da Educação Básica, alicerçando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 6 – Dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Edusoft (2020, s./p.).

Na BNCC, as competências gerais inter-relacionam-se e desdobram-se nas três etapas da Educação Básica, estando a palavra competência definida como a mobilização de

conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2018). Diante dessas competências a Base institui que a educação deve primar por valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, justa e voltada para a preservação da natureza, estando assim, alinhada com à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Na Declaração da Agenda 2030³, conforme explicitado na sua plataforma, está previsto 17 objetivos desdobrados em 169 metas, na qual prevê como 4º objetivo Educação de qualidade, o qual visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Destaca-se que a noção de competências tem sido utilizada por vários autores da educação em geral e do campo do currículo em particular, tendo o sociólogo Philippe Perrenoud como um dos autores propositivos de um currículo focado pedagogicamente em competências. Perrenoud (2000) define como uma pedagogia diferenciada a abordagem curricular centrada na construção de competências. Segundo ele, a diferenciação das aprendizagens, implica em “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 8). Transformar isto em uma prática pedagógica implicaria, segundo o autor, mudar radicalmente a escola, porém sem renunciar os objetivos considerados fundamentais.

A pedagogia diferenciada estaria fundamentada na exigência de produção de igualdade, e ao mesmo tempo de diferenciação nos processos de formação. Perrenoud (2000) enfatiza que as desigualdades sociais se transformam em desigualdades de aprendizagem no processo de escolarização. A desconsideração das diferenças leva o ensino a duas possibilidades:

[...] que engendre o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de desenvolvimento, das atitudes, dos interesses e dos apoios que permitem tirar o melhor partido das aulas e sair-se bem nas provas;
[...] que provoque, em oposição, o fracasso daqueles que não dispõem desses recursos e convença-os de que são incapazes de aprender, de que é sinal de sua insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola. (PERRENOUD, 2000, p. 9)

Em resposta ao enfrentamento do fracasso escolar que Perrenoud (2000) pensa uma pedagogia de competências, defendendo a proposição de um currículo organizado em competências. Para ele, um ensino focado para o desenvolvimento intencional de competências

³ Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

não pode resumir-se à transmissão de conhecimentos, mas implica em exercitar a conexão de conhecimentos de uma situação para outra. Assim, os saberes escolares vão fazendo sentido e tornando-se significativos diante das vivências sociais.

A competência é a expressão da relação pensamento e ação, uma vez que ela utiliza, integra e mobiliza conhecimentos, com vistas a resolução de situações cotidianas da vida. Assim, a competência envolve a capacidade de formular hipóteses, criar, associar, compreender, posicionar-se diante das situações, pressupondo mobilização de recursos.

De acordo com Le Boterf (1997), a competência não é um estado, é um processo, no qual o operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, de executar de maneira eficaz as diferentes funções de um sistema que utiliza recursos diversos, como as operações de raciocínio, os conhecimentos, a memória, as capacidades de relacionamento ou de esquemas comportamentais. Essa mobilização para Perrenoud (2002), refere-se aos conhecimentos processuais ou procedimentais; de saberes advindos da experiência ou de lembranças que estabelecem conexões com comparáveis; de saberes teóricos para mobilizar ou constituir um problema, os processos envolvidos e as estratégias; de saberes metodológicos e que propiciem hipóteses para organizar as questões, memorizar, comparar, verificar dados e etc.; saberes que norteiem a busca de informações nos mais variadas possibilidades; enfim que contemplem todos os saberes táticos e organizacionais.

Competência engloba dois processos, sendo eles, a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos, sendo ela uma construção social que conduz a uma dimensão subjetiva (mobilização de saberes e recursos) e a uma dimensão social (ação, desempenho, performance). A competência, segundo Perrenoud (1999), é sempre construída socialmente, constrói-se na prática em situações de interação ao desenvolver os esquemas que possibilitam que os conhecimentos sejam contextualizados.

Sublinha-se que a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), a proposta pedagógica e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores orientados na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013). Dessa forma elucidam que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Ambos possuem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, visto que tais aprendizagens só poderão ocorrer mediante um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (MEC, 2018). Essas decisões, referem-se, entre outras ações, a:

- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (MEC, 2018, p. 16-17)

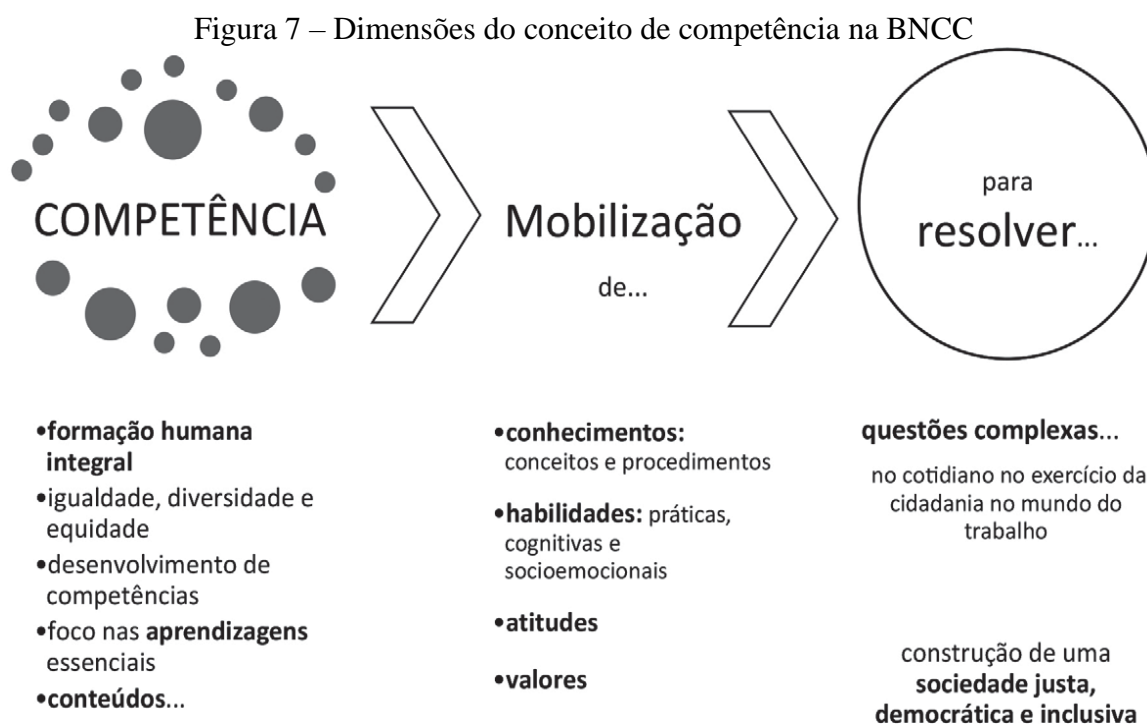
Segundo a BNCC (MEC, 2018), essas decisões necessitam ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais* (MEC, 2013).

Astudillo (2021) destaca que as competências têm influenciado no desenho dos currículos numa gama considerável de países. Segundo a UNESCO (2018), no seu estudo recente sobre as tendências curriculares de vários países que se submeteram nos últimos anos a reformas educacionais, entre eles, o Brasil, o termo competência, apresenta-se como fundamental e está entre os componentes de um padrão curricular. Assim, junto a competência existem outros componentes do currículo, sendo eles: finalidades e objetivos, valores e princípios, filosofia de ensino e aprendizagem, arquitetura do currículo, áreas de aprendizagem, metodologia e estratégias de ensino, monitoramento e avaliação (ASTUDILLO, 2021).

De acordo com Astudillo (2021), para a compreensão do escopo do conceito de competência usado na BNCC, foi identificado por ele, elementos conceituais agrupando-os esquematicamente em três dimensões inter-relacionadas que compõem o construto da competência, sendo elas:

(A) o posicionamento das competências para o logro da formação humana integral; (B) como a competência é articulada na integração de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e a terceira dimensão (C) aponta para o uso pedagógico do processo de formação orientado por competências para resolver questões complexas e contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (ASTUDILLO, 2021, p. 244-245)

Assim, a Figura 7 ilustra as Dimensões do conceito de competência na BNCC, conforme o autor, baseado no documento da BNCC (MEC, 2018).



Fonte: Astudillo (2021, p. 245)

Face ao exposto, muitos são os desafios a serem enfrentados pelas escolas para efetivar as ações e as necessidades citadas, entre eles, o principal desafio constitui-se na mudança de paradigma. As dificuldades de, na prática, articular a aprendizagem, o ensino e a avaliação resultam, em boa medida, do predomínio do paradigma da transmissão. Nesse paradigma, pressupõe-se um professor transmissor a ditar um currículo e um estudante a tentar seguir o que lhe é dito, o desafio está na transposição desse paradigma para o paradigma da interação social, da comunicação, das situações de aprendizagem diversificadas, contextualizadas, problematizadoras, objetivando fazer sentido e significado para os atores do processo educativo.

Na tentativa de minimizar essas dificuldades, o Ministério da Educação, em dezembro de 2018, entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a Proposta de Base Nacional

Comum para a Formação de Professores. A proposta transformou-se em diretrizes, instituindo a BNCFormação, de acordo com a Resolução n. 2/2019, do CNE/CP (MEC, 2019). Conforme este documento, a BNC pretende ser um referencial para as licenciaturas nas universidades brasileiras, determinando conteúdos e competências tanto para a formação inicial quanto para a continuada, em uma visão sistêmica, devendo superar as dicotomias entre teoria e prática, escola e universidade.

A organização do currículo, portanto, se constituirá a partir de competências e habilidades, com uma matriz de competências estruturada em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional, engajamento profissional. Os dados apontam para uma nova dinâmica de formação pautada por uma pedagogia das competências e habilidades, obrigatoriamente alinhada à BNCC da Educação Básica; e os estudantes serão submetidos a avaliações externas, além de atrelar a formação continuada à evolução funcional ao longo da carreira docente, pois, com isso, acredita-se que haverá uma qualificação nas práticas pedagógicas dos professores.

De acordo com Fernandes (2011), quando se analisa e discute a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas e no processo avaliativo é necessário compreender os elementos que interferem de forma relevante nessas mudanças, tais como: os conhecimentos, as concepções e as práticas dos professores, estudantes e suas famílias; as dinâmicas, os contextos e os ambientes que se constroem nas escolas e nas salas de aula; a natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos estudantes e os papéis que professores e estudantes assumem no processo pedagógico. Esses elementos e outros estão relacionados a importantes fontes de resistência às mudanças que se fazem fundamentais para a implementação de uma proposta pedagógica focada no desenvolvimento pedagógico de competências. A complexidade das relações existentes entre esses elementos exige uma análise cuidadosa e criação de estratégias por parte da gestão pedagógica para as mudanças que a escola pretende implantar. Assim como, torna-se imprescindível que a gestão pedagógica esteja atenta as tendências e as influências da globalização na Educação, a fim de possa tomar decisões assertivas na implementação de seu plano pedagógico estratégico, com vistas a contemplar as necessidades educativas contemporâneas.

4.3 EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO

As políticas educativas são entendidas, como construtos, uma vez que sejam perspectivadas por uma visão sistêmica, que contemple as políticas formuladas a partir do Estado, bem como todas as mudanças englobando o tecido social, decorrentes de tensões e conflitos que afetam o campo educacional (TEODORO, 2003). Nesta perspectiva, analisar os fenômenos globais que afetam a sociedade em geral e a educação em particular, é uma necessidade, visto que a educação tem sido convocada a intervir diretamente na resolução de desafios sociais e econômicos impostos pela globalização, implicando mudanças educativas sentidas como urgentes. Segundo Pacheco (2003, p. 18):

As mudanças educativas têm conhecido uma aceleração inusitada em virtude de questões muito diversas. Se a globalização é um fator preponderante nessas mudanças é porque há desafios sociais e econômicos aos quais a educação, em geral, e o currículo, em particular, são chamados a dar respostas, pretensamente imediatas.

Assim, a decisão curricular sofre influência não apenas no nível nacional, como também nos níveis internacional e global, abrangendo as organizações internacionais e não governamentais, assim como outras pressões exteriores ao Estado. O Estado encontra-se enfraquecido sobre as pressões da globalização, funcionando como mediador entre quatro imperativos:

(1) Respostas ao capital transnacional; (2) respostas a estruturas políticas globais (por exemplo a Organização das Nações Unidas) e outras organizações não-governamentais; (3) respostas a pressões e demandas domésticas, de modo a manter a própria legitimidade política; e (4) respostas a suas necessidades e seus interesses internos. A maioria das iniciativas políticas, incluindo políticas educacionais, é formada na matriz dessas quatro pressões, centrada no Estado-nação, não mais concebido como um agente soberano, mas como um árbitro que busca equilibrar uma variedade de limitações internas e externas. (BURBULES; TORRES, 2004, p. 16)

A globalização na contemporaneidade tornou-se um fenômeno avassalador, sendo um conceito evocado constantemente nos mais variados contextos e com uma multiplicidade de sentidos. O termo foi cunhado pelo economista Theodore Levitt, em 1985, para descrever as mudanças na economia global e as suas implicações sobre a produção, o consumo e o investimento (SPRING, 2008). Nestes termos, Giddens (2000, p. 16) define a globalização como a “crescente interdependência entre indivíduos, países e regiões”, esclarecendo que não se trata de um fenômeno exclusivamente econômico, mas também implicando nas dimensões política e cultural e a existência de uma comunicação acelerada a nível mundial. Esta definição,

não é consensual, na medida em que vários autores colocam em primeiro plano a globalização econômica, analisando as ramificações políticas, sociais ou culturais do fenômeno como consequências da primeira (CHARLOT, 2007).

Santos (2001, p. 90) define globalização como “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais ou culturais transnacionais”. A globalização constitui-se como um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo, a qual se caracteriza pela eliminação das fronteiras nacionais e a universalização, e pelo particularismo e o regresso ao comunitarismo, assim como para a complexidade das interações que estabelece com múltiplos processos.

Charlot (2007) defende que algumas das lógicas que afetam atualmente o discurso sobre globalização e educação precedem a própria globalização, alertando para o risco de utilizar este conceito de um modo tão excessivamente vago, que tudo permita explicar e justificar. A autora destaca quatro fenômenos, que considera necessário abordar, para a compreensão desta relação:

- 1) o pensamento sobre educação numa lógica econômica, que remonta aos anos 60 e 70 e ao desenvolvimentalismo, que, numa lógica de capital humano, colocou a educação ao serviço do desenvolvimento e do crescimento econômico, com o fim do Estado Educador, limitando o valor do conhecimento à sua instrumentalidade;
- 2) as lógicas da eficácia, da qualidade, da territorialização/descentralização e da diversificação, numa matriz neoliberal, que emergiram nos anos 80, em resposta à crise então vivida, que são contemporâneas do movimento em direção à globalização, ainda que não decorram deste e que correspondem a um recuo do Estado a um papel regulador;
- 3) a própria globalização, entendida como integração entre países, que no entender do autor pouco tem influenciado a educação, exceto nos países de influência do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial;
- 4) um processo de abertura mundial que rejeita o neoliberalismo, que denomina movimento de solidarização com a espécie humana.

Charlot (2007, p. 134) enfatiza que:

[...] a globalização é, antes de tudo, um processo socioeconômico. Todavia, ela traz também consequências culturais, através do encontro entre culturas e do aparecimento e espalhamento de novas formas de expressão. Cabe destacar a miscigenação entre

povos devido aos fenômenos de migração acrescida, a divulgação mundial de informações e imagens pela mídia audiovisual e a internet, a ampla difusão de produtos culturais [...], a generalização do uso do inglês ou de uma língua internacional baseada nele, em detrimento de outras línguas. As consequências culturais e até sociocognitivas desses fenômenos ainda são difíceis de serem avaliadas, mas não há dúvida de que constituem novos desafios a serem enfrentados pela escola.

O estudo dos efeitos da globalização sobre a educação já adquiriu o estatuto de um campo de estudos, ganhando peso e identidade com a criação da Revista *Globalization, Societies and Education*. Dessa forma, a investigação em educação e globalização compreende o estudo de discursos, processos e instituições de âmbito mundial, que afetam as práticas e políticas educativas locais. O campo engloba questões como:

[...] o currículo global, a economia do conhecimento e tecnologia, a aprendizagem ao longo da vida, a migração global e circulação de cérebros, o multiculturalismo, os métodos de instrução, os testes, a igualdade de gênero e o inglês como língua global. (SPRING, 2008, p. 331)

Na educação, as mudanças têm sido resultado da influência relativa e por vezes, antagônica de diversas tendências, tais como as teorias de administração e organização racional, com palavras-chave como privatização, escolha e descentralização, como também o papel de organizações nacionais e internacionais. Desde os resquícios da Segunda Guerra Mundial pode-se discutir o impacto de forças globalizadoras sobre a educação, através da criação de um vasto sistema de organizações internacionais intergovernamentais, designadamente a UNESCO, no seio das Nações Unidas, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), constituiu um importante passo no sentido da internacionalização das problemáticas educacionais. A influência de tais organismos sobre a educação, ocorreram mediante cinco processos: a harmonização; a disseminação; a standardização; a implantação da interdependência e a imposição (STOER; CORTEZÃO, 2001). Entre estas, destaca-se o papel da UNESCO, que tem promovido reformas no sentido da alfabetização universal, a qualidade educacional, a educação ao longo da vida, a educação como um direito humano e o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, entre outras (BURBULES; TORRES, 2004).

Nos países da periferia e semiperiferia, estas organizações tiveram maior impacto, do que nos países centrais, onde desempenharam um duplo papel de legitimação e de mandato – por um lado, de legitimação das opções políticas nacionais relativas à educação e por outro, de normalização das políticas educativas nacionais:

[...] estabelecendo uma agenda que fixou não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocavam e equacionavam, o que constituiu uma forma de fixação de um mandato mais ou menos explícito consoante as circunstâncias históricas. (TEODORO, 2003, p. 9)

Nos anos 60, estas organizações contribuíram para a difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, que constituem o núcleo das teorias da modernização, que perspectivam a educação como um instrumento para o desenvolvimento e a prosperidade, a nível pessoal, social e económico. Desenvolveram esforços buscando apoiar o processo de reforma educativa, através de uma racionalidade científica e de redes de peritos, apoiados numa concepção de Educação Comparada que destaca: a ideologia do progresso, que equaciona educação e desenvolvimento socioeconómico; um conceito positivista de ciência, centrado no desenvolvimento de leis gerais e legitimador dos discursos de racionalização e eficácia; o Estado-nação como unidade de análise dos estudos comparativos; e por fim, o método comparativo, associado a uma retórica de quantificação e objectividade que não questiona a construção e o enquadramento teórico dos dados (TEODORO, 2003; SPRING, 2008).

Charlot (2007, p. 133) alerta de que as organizações internacionais têm, por detrás, a influência do poder económico de nações concretas:

Para abordar os efeitos da própria globalização sobre a educação, é preciso falar das organizações internacionais: OCDE, FMI, Banco Mundial e OMC. Mas cuidado: uma organização internacional, na verdade, só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam. Às vezes, acha-se que é a organização internacional que decide. Ela toma decisões, claro, mas na lógica e, muitas vezes, conforme os interesses dos países que a mantêm, isto é, que a financiam. Atrás das organizações internacionais, é o poder do capital internacional que funciona.

O Banco Mundial é um dos organismos que têm contribuído para a divulgação de um discurso global sobre a educação, que enfatiza ideias como as de economia do conhecimento, e aprendizagem ao longo da vida, apoiadas numa concepção baseada na teoria do capital humano e numa perspectiva neoliberal (SPRING, 2008). O Banco é considerado a maior fonte de capital destinado ao desenvolvimento internacional no campo da educação, fornecendo recursos que têm apoiado o fornecimento de livros escolares, refeições, novos currículos e formação de professores a mais de cem países ao longo dos anos, porém é criticado por basear as suas reformas em concepções estreitas e neoliberais acerca do papel do Estado na educação. Para conseguir empréstimos, os países têm que se tornar receptores passivos das agendas

educativas do Banco, o que tem exacerbado as divisões entre ricos e pobres (HEYNEMAN, 2003).

A justificativa utilizada pelo Banco Mundial diante de sua dedicação à educação, assenta-se na perspectiva do capital humano, pela crença de que o investimento nesse campo irá aumentar o desenvolvimento econômico e reduzir assim a pobreza.

A educação é central para o desenvolvimento; dá poder às pessoas e força às nações. É um dos instrumentos mais poderosos para a redução da pobreza e das desigualdades e ajuda a criar um alicerce para o crescimento econômico sustentado. Está no centro da missão do Banco Mundial de redução da pobreza. (BANCO MUNDIAL, 2009, p. 149)

O Banco Mundial (2009) através de suas medidas visa a: (a) fornecer um nível mínimo de educação básica de qualidade, que permita aos países em desenvolvimento um progresso desejável, apoiado em medidas da qualidade da educação; (b) fornecer uma educação que crie uma força de trabalho competente e produtiva, conducente a maior produtividade e competitividade econômica e à produção de conhecimento, neste âmbito apoia um uso mais adequado das TIC e o aumento da capacidade tecnológica e científica; (c) o desenvolvimento de sistemas educativos que produzam resultados, analisando as políticas educativas, as mudanças a nível dos sistemas, a estrutura organizacional e os resultados educativos de mercado. Dessa forma, o Banco trabalha com os países no sentido de desenvolver as ferramentas e o conhecimento para melhorar os resultados da aprendizagem através da *accountability*⁴, governo, financiamento eficaz e reformas do sistema educativo

De acordo com Torres (1996, *apud* ALTMANN, 2002), o pacote de reformas educativas proposto pelo Banco Mundial contém os seguintes elementos:

- a) prioridade à educação básica;
- b) melhoria da qualidade e eficácia educativas. A qualidade é avaliada mediante os resultados e o rendimento escolar. Para conseguir uma melhoria deste indicador, o Banco investe, pesando custos e benefícios, no aumento do tempo de instrução, oferta de livros escolares (desenvolvidos pelo sector privado) e formação em serviço de professores (privilegiada em relação à formação inicial);
- c) prioridade aos aspectos administrativos e financeiros da reforma, com ênfase para a descentralização;

⁴ *Accountability*: termo da Língua Inglesa que pode ser traduzido como responsabilidade com ética, remete à obrigação, à transparência, à prestação de contas a instâncias controladoras ou a seus representados.

- d) descentralização, com autonomia e responsabilização das instituições escolares, mantendo sob o poder central do Estado as funções de fixação de padrões, facilitação do financiamento, adoção de estratégias flexíveis para aquisição e gestão desse financiamento e monitorização do desempenho escolar;
- e) maior participação dos pais e comunidade na escola;
- f) maior participação do sector privado e dos organismos não-governamentais nas decisões educativas e na sua implementação;
- g) mobilização de recursos adicionais para a educação;
- h) um enfoque setorial;
- i) a definição de políticas baseada na análise econômica.

Portanto, desde a sua criação, as prioridades políticas do Banco Mundial no campo da educação têm sido:

[...] a construção de escolas, apoio à educação secundária, educação profissional e técnica, educação não formal e, mais recentemente, à educação básica, à política educativa (definida em termos de índices de retorno e de indicadores de desempenho). Alguns dos indicadores que os especialistas do Banco Mundial têm concebido para medir a qualidade da educação incluem as despesas por aluno, os materiais (manuais), a duração do ano escolar e do dia escolar e as classes sociais dos professores. (TORRES, 1996, *apud* ALTMANN, 2002, p. 7)

O Banco Mundial, atua em mais de 90 países, através de empréstimos destinados ao investimento em educação, mas também atua no aconselhamento de políticas educativas e no apoio analítico. Dessa forma, possui o poder de influenciar diretamente as políticas educativas dos países nos quais atua:

No entanto, esse Banco não empresta dinheiro para qualquer projeto, claro está. Avalia os projetos que lhe são submetidos, de acordo com os seus próprios critérios e, também, dá conselhos aos países que pretendem ter projetos financiados. Tornou-se assim o principal consultor dos países do sul na área da educação. (CHARLOT, 2007, p. 133)

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), objetiva ser um fórum que direcione esforços para à resolução de problemas criados pela globalização. Nesse fórum, governantes de trinta democracias trabalham juntos, objetivando abordar os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização.

A OCDE está também na dianteira dos esforços para compreender e ajudar os governos a responder aos novos desenvolvimentos e preocupações, tais como o governo de organizações, a economia da informação e os desafios de uma população cada vez mais idosa. A organização oferece um contexto onde os governos podem comparar experiências a nível de políticas, procurar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e trabalhar para a coordenação de políticas domésticas e internacionais. (OCDE, 2006, p. 4)

Charlot (2007, p. 133) enfatiza que a OCDE é um dos organismos intergovernamentais com uma atuação mais relevante no campo da educação nos países ocidentais. A influência desta organização ocorre:

Na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. É o *thinking tank*, como dizem os norte-americanos, isto é o reservatório para ideias. Saíram da OCDE a “reforma da matemática moderna”, a ideia e a própria expressão de “qualidade da educação”, a ideia de “economia do saber”, a de “formação ao longo de toda a vida”. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação. Não é de admirar-se disso quando se sabe que foi explicitamente criada para promover a economia de mercado.

Esta organização defende a perspectiva de capital humano em educação, o que justifica o seu investimento, mediante os seus benefícios econômicos e sociais, tanto para os indivíduos quanto para a comunidade a qual estão inseridos. Objetiva, assim, contribuir para a eficiência e eficácia dos sistemas educativos, bem como para a sua equidade, fornecendo revisões relativas a políticas educativas, recolhendo informações estatísticas sobre os sistemas educativos, incluindo medidas para mensurar a competência dos indivíduos.

A OCDE responsabiliza-se por quatro programas importantes no âmbito educacional: o Centro para a Investigação e Inovação Educacional (CERI), o Programa de Gestão Institucional no Ensino Superior (IMHE), o Programa de Construção Educacional (PEB) e o Programa de Avaliação Internacional dos estudantes (PISA).

Os programas CERI e o PISA merecem especial atenção no que tange ao impacto das políticas educativas da OCDE sobre o ensino básico. As atividades do CERI focam-se em cinco linhas: aprendizagem, inovação, investigação, diversidade e futuros. Através destas, tratam-se temas entre os quais se sublinham globalização e competências linguísticas ou investigação das políticas baseada na evidência, e ainda, temas relacionados com a tecnologia educativa, os impactos sociais da educação, a investigação educacional nos diferentes países, o multiculturalismo ou a formação de professores, entre outros. O PISA configura-se como um programa para avaliação internacional dos estudantes, avalia o progresso de estudantes que se aproximam do final da escolaridade obrigatória em relação aos conhecimentos e competências essenciais a uma plena participação na sociedade.

A OCDE é uma das principais responsáveis pelo surgimento da Pedagogia por Competências, criou em 1997, o Programa Desenvolvimento e Seleção de Competências (DeSeCo) que abordava fundamentações teóricas e conceituais, com os objetivos de identificar e definir, através de uma abordagem científica interdisciplinar, um conjunto de competências vitais para que os indivíduos levem vidas responsáveis e de sucesso e para que a sociedade enfrente os desafios do presente e do futuro; avançar os conhecimentos teóricos acerca da medição de capacidades e competências; oferecer pontos de referência válidos para validação de indicadores de avaliação e oferecer *feedback* em relação às políticas educativas (OCDE, 1997).

Como justificativa dessa preocupação com a definição de competências essenciais, a sua avaliação e a comparação a nível internacional, encontram-se a tecnologia e a globalização:

As mudanças rápidas na vida económica, social e política, incluindo aquelas que resultam do advento das novas tecnologias e do processo de globalização, levantam importantes desafios no mundo atual. Os indivíduos, as comunidades, as organizações de trabalho e as nações reconhecem de forma crescente que os seus futuros dependem de elevados níveis de conhecimentos, capacidades e competências.

Este reconhecimento, em conjunto com um foco crescente nos resultados da educação, levou os decisores políticos a buscar informação acerca dos níveis de capacidades da população e acerca dos efeitos da educação, formação e aprendizagem informal sobre essas capacidades.

Para informar o processo de decisão política, a OCDE está a desenvolver indicadores internacionalmente comparáveis de capacidades e competências, e dos seus papéis na promoção do bem-estar individual, social e económico. (SALGANIK *et al.*, 1999, p. 5)

Assim, o foco nas competências encontra-se, associado a uma preocupação com os resultados (*outcomes*) escolares, entendidos numa perspectiva de capital humano como forma de garantir o sucesso das sociedades, diante dos desafios impostos pela globalização e o advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). As Tecnologias da Informação estão em constante mudança, requerendo uma adaptação constante, ao mesmo tempo que disponibilizam, de forma instantânea, grandes quantidades de informação das quais os indivíduos deverão ser capazes de retirar significado; as sociedades estão a evoluir no sentido de requerer maior contato com a diferença; a globalização implica uma interdependência crescente, fazendo com que os problemas não se limitem a um âmbito comunitário – todas estas questões fundamentam a atenção dada às competências (OCDE, 2005).

Desde a sua origem, o projeto tem uma grande intencionalidade voltada para a avaliação, focando nos resultados e, também, na possibilidade de estabelecer comparações internacionais e apoiar decisões políticas. O DeSeCo (RYCHEN; SALGANIK, 2005) adota uma visão

conceitual pragmática à definição do conceito de competência, ainda que reconhecendo o fato de esta ser polêmica e não reunir consenso científico, optando por limitar o seu uso a dimensões relativamente estabelecidas. Defendem, assim, que as competências são mais amplas que os conhecimentos e as habilidades. As competências são entendidas como uma resposta à complexidade das demandas impostas pela sociedade atual, através das exigências e tarefas.

Responder a exigências e tarefas complexas, requer, não apenas, conhecimentos e habilidades (*skills*), mas também envolve estratégias e retinas necessárias à aplicação desses conhecimentos e capacidades, bem como emoções e atitudes apropriadas, e a gestão eficaz desses componentes. (RYCHEN; SALGANIK, 2005, p. 8)

Diante do exposto, o conceito contempla elementos cognitivos, motivacionais, éticos, sociais e comportamentais. Rychen e Salganik (2005, p. 8) explicitam que:

Enquanto o conceito de competência se refere à capacidade de responder a desafios de elevado nível de complexidade, e implica sistemas de ação complexos, o termo conhecimento aplica-se a fatos ou ideias adquiridos pelo estudo, investigação, observação ou experiência e refere-se a um corpo de informação que é compreendido. O termo habilidade (*skill*) é usado para designar a capacidade de usar o conhecimento com relativa facilidade para de desempenhar tarefas simples.

Destacam, ainda, que as competências são aprendidas de forma continuada ao longo da vida e em diferentes contextos. Já em relação ao conceito de competência-chave, defendem a sua multifuncionalidade, transversalidade (competências trans-curriculares), complexidade e multifuncionalidade. A multidimensionalidade refere-se à sua constituição por diferentes processos mentais, nomeadamente o saber-fazer, as habilidades (*skills*) analítica, crítica e comunicacional e pelo senso comum (RYCHEN; SALGANIK, 2005). Para uma competência ser considerada “chave”, deve contribuir para resultados valorizados por indivíduos e sociedades, ajudar os indivíduos a enfrentar desafios em diferentes contextos e ser importante para todos os indivíduos e não apenas para especialistas (OCDE, 2005).

A OCDE é uma das fontes mais importantes de informações e reformas, que irão influenciar os políticos dos países ricos, através dos seus estudos realizados e informações difundidas, assim como, através das avaliações internacionais, que estabelecem parâmetros de qualidade que as nações se buscam atingir. Desta forma, as informações e diretrizes da OCDE causam impactos diretos ou indiretos sobre os processos de desenvolvimento curricular nacionais, contribuindo para a globalização de ideias educacionais pautadas por uma lógica economicista. O conceito de competência é um dos alvos diretos de atenção por parte desta organização, na medida em que é entendida como uma ferramenta para o enfrentamento aos

desafios da globalização, que requerem uma mão-de-obra mais flexível e capaz de lidar com a complexidade.

Diante desse contexto, o ensino por competências é praticado em várias partes do mundo, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. Na Europa, essa concepção foi impulsionada pelas políticas educacionais defendidas pela UNESCO e OCDE, assim como pela Declaração de Bolonha. Nos Estados Unidos, essa concepção também está em ascensão, especialmente nas instituições de Ensino Superior, segundo o Presidente Obama em um discurso realizado em 2013, as instituições de Ensino Superior precisam inovar em seus modelos e também citou o aprendizado com foco no desenvolvimento de competências como um meio interessante de prover qualificação às pessoas de modo mais rápido e, conseqüentemente, mais barato e eficaz.

Contudo, alguns pesquisadores posicionam-se sobre a tendência mundial do ensino focado no desenvolvimento de competências como uma submissão da educação aos interesses econômicos, outros, porém, entendem como um modelo que reconhece o papel da educação no desenvolvimento econômico, característica que não prejudica sua função de emancipadora social. Sendo assim, a temática constitui-se em opiniões divergentes no campo educacional.

Face a isso, cabe a gestão escolar e a sua equipe pedagógica estudar com profundidade a temática e as suas implicações, tomar decisões estratégicas e definir processos de acordo com as necessidades do seu contexto escolar.

4.4 GESTÃO ESCOLAR E SUAS PREMISSAS DE ATUAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Desde o início da década de 1980 o tema da gestão da escola e sua autonomia vem ganhando destaque nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola. Na busca pela construção de uma sociedade democrática, uma das grandes vitórias das escolas no campo político-educativo foi a conquista da liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e a maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola. No decorrer da década de 1980, aprofundou-se o processo de democratização política da sociedade brasileira e aumentou a pressão proposta de direção colegiada, formada por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo (WARDE, 1992).

Muitos eram os argumentos para a necessidade de uma gestão escolar autônoma, sendo o principal, como a condição para melhoria da qualidade de ensino. Segundo estudos realizados

por Warder (1992) a escola constitui-se como um lócus dessa melhoria, sendo a unidade escolar composta por possibilidades de aperfeiçoamento qualitativo do ensino, visto que nela que se podem realizar experiências pedagógicas diferenciadas. Supunha-se, por razões distintas, que as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. Entendendo assim, que as reformas do Estado nessa direção seriam, portanto, desejáveis, pois viabilizariam a concretização das premissas, tais como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado.

Desde então, nos últimos anos, a discussão educacional no continente latino-americano intensifica-se com o foco à educação básica e, em especial, à sua qualidade. As razões se assentam na própria evolução dos sistemas de educação em nível mundial, nas novas exigências que o sistema produtivo impõe ao setor educacional e na forma como a discussão desencadeada nos países centrais, nos últimos 20 anos, reflete-se nos periféricos. É nesse contexto que se apresentaram as novas tendências relativas especialmente à gestão escolar e às medidas para assegurar a qualidade do ensino.

Diante desse cenário, a gestão das escolas, tornou-se foco de discussões em diversos congressos e simpósios por apresentar grande importância como um dos mecanismos de melhoria da qualidade e desenvolvimento da educação. Compreende-se que o ensino oferecido nas escolas se apresenta como sendo o principal meio capaz de impulsionar a transformação da atual sociedade em que vivemos, com desigualdade e problemas sociais.

A gestão escolar constitui-se como ato de gerir a dinâmica cultural da escola, de acordo com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico, baseado nos princípios da democracia, aplicando métodos que propiciem condições para um ambiente educacional autônomo, onde a participação na tomada de decisões conjunta seja efetiva e que a análise e controle dos resultados seja uma prática cotidiana. Esse conceito de gestão assenta-se no campo da Educação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais das instituições de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos estudantes, propiciando situações de aprendizagem que os tornem capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2009).

Destaca-se que a gestão escolar enfrenta no seu cotidiano complexidades que exigem atitudes específicas na sua atuação. Para Libâneo (2004), a gestão da escola é uma tarefa

administrativa, e pensar na gestão desse espaço remete-nos a muitos desafios visto que, a organização e a gestão escolar são dimensões que estão profundamente articuladas, já que a escola não é uma soma de partes, mas um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico à sua prática do dia-a-dia, mediada pelo conhecimento da realidade e pela participação de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Entende-se que na educação brasileira, nos últimos anos, surge um novo conceito de gestão de escola, que substitui o enfoque limitado de administração escolar, a partir da compreensão de que os problemas educacionais são complexos e demandam uma ação articulada e conjunta na superação das dificuldades do cotidiano escolar. Anterior à LDB (BRASIL, 1996a), a escola era administrada por princípios fundamentados na administração escolar, que se constatava na assimilação do modelo de administração científica ou escola clássica, orientado pelos princípios da racionalidade limitada; da linearidade; da influência estabelecida de fora para dentro; do emprego mecanicista de pessoas e de recursos para realizar os objetivos organizacionais de sentido limitado (CAMPOS; SILVA, 2009).

Nessa perspectiva, a direção da escola era centralizada no diretor, que atuava como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos por ele projetados. O trabalho do diretor constituía-se em repassar informações, como controlar, supervisionar, dirigir o fazer escolar, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Segundo Lück (2006, p. 35), o “bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior”.

A partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a) o movimento de democratização, descentralização e construção da autonomia passaram a orientar novas formas de mecanismos. As ações no interior das escolas proporcionam a participação da comunidade escolar e local nas decisões que envolvem as questões educacionais ampliando a responsabilidade e atuação do gestor escolar (CAMPOS; SILVA, 2009).

Compreende-se que a gestão escolar sob essa nova perspectiva surge como orientação e liderança competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e como referencial teórico para a organização e orientação do trabalho em educação. O gestor escolar sob esse novo paradigma passa a atuar de forma mais dinâmica, comprometido com os destinos

da instituição escolar. Assim, enquanto a administração escolar foca na organização e direcionamento de recursos, o gestor escolar foca em uma visão estratégica.

Segundo Casartelli (2016, p. 216):

Observa-se atualmente uma competição elevada e uma necessidade de um posicionamento claro e diferenciado por parte das instituições educacionais. As transformações constantes do ambiente têm direcionado as organizações a buscar alternativas de gestão, e com o segmento educacional não é diferente. Reavaliar a gestão organizacional, ter ideias inovadoras e criativas passou a ser condição fundamental para continuar atendendo à missão e perseguindo a visão de futuro.

O autor destaca que “uma decisão estratégica ocorre quando, em uma determinada situação, a organização demonstra características e habilidades, como: senso crítico, interdependência sistêmica, incerteza, risco e principalmente inovação e criatividade” (CASARTELLI, 2016, p. 216). A estratégia constitui-se como um padrão, uma forma de pensar no futuro, ou seja, consistência no comportamento ao longo do tempo (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 1998).

Assim, uma atuação estratégica pressupõe inteligência estratégica, a qual passou a ser adotada recentemente nas instituições educacionais em resposta às novas exigências do mercado e a agressiva concorrência. Segundo Gomes e Braga (2002), a inteligência estratégica é o resultado da análise de dados e informações coletados no ambiente competitivo da organização e que irão embasar a tomada de decisão para situações futuras. Para Miller (2002), os dados transformam-se em informação e a análise dessas informações, transformam-se em inteligência, sendo esse processo composto por quatro fases: (i) identificação das necessidades de inteligência pelos gestores da instituição; (ii) coleta de informações relacionadas ao ambiente externo da instituição; (iii) análise da informação e transformação em inteligência; (iv) disseminação de inteligência entre os gestores da instituição responsáveis pelas decisões. O sucesso de uma instituição educacional, depende da sua capacidade em ser inovadora e criativa em suas estratégias (CASARTELLI, 2016), assim como é fundamental a existência de líderes com capacidade visionária, com competências emocionais para lidar com os desafios oriundos do ambiente interno e externo e com capacidade de gerir pessoas, de forma a integrar os diferentes membros das equipes.

Lück (2000, p. 15) destaca que:

A gestão escolar aborda questões concretas da rotina educacional e busca garantir que as instituições de ensino tenham as condições necessárias para cumprir seu papel principal: ensinar com qualidade e formar cidadãos com as competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional.

A gestão escolar deve primar pela participação dos diversos atores da escola, uma vez que, segundo Lück *et al.* (2002), existem seis motivos para se optar pela participação na gestão escolar: melhorar a qualidade pedagógica; currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas; e, desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar. Assim, a efetiva gestão escolar implica na criação de ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro.

Cabe aos gestores criarem possibilidades de participação pela comunidade educativa, uma vez que as participações dos profissionais da Educação, dos estudantes e suas famílias, contribuem para o desenvolvimento da consciência social crítica, sentido de cidadania e de corresponsabilidade com o processo educacional.

Lück *et al.* (2002) destaca seis ações fundamentais que necessitam ser implementadas pelos gestores para a mudança das relações amplas vigentes na escola, na tentativa de se criar um ambiente estimulador de participações da comunidade escolar, tanto interna como externa. Essas ações são:

1. Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo;
2. Promover um clima de confiança;
3. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
4. Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços;
5. Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas;
6. Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto. (LÜCK *et al.*, 2002, p. 18-19)

O novo paradigma de gestão escolar assinala à adoção de práticas de gestão interativas, participativas, democráticas, caracterizada pela corresponsabilidade de todos os atores do processo educativo. Dessa forma, o gestor passa a ser visto como um líder inspirador e servidor, que estabelece parcerias e busca o desenvolvimento de sua equipe e de sua instituição.

De acordo com Hunter (2006), a liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasmadamente, visando objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter. Dessa forma, a liderança responde às pessoas que lidera, identifica e atende suas necessidades legítimas para que possam se tornar mais eficazes na realização de sua missão. Para o autor quando nos sacrificamos e servimos os outros, estamos desenvolvendo autoridade e, em consequência, influência. Ele também destaca como princípios da liderança a paciência, gentileza, humildade, respeito, altruísmo, perdão, honestidade e compromisso, entendendo que esses princípios são leis abrangentes, fundamentais e inalteráveis.

Segundo Silva (2020, p. 1):

O exercício da liderança em qualquer organização é um processo de construção contínua que se desenvolve e se aperfeiçoa, paulatinamente, a partir de fundamentos teóricos, de referências inspiradoras, de transposição da teoria para a prática, análise e reflexão sobre as próprias práticas, correção de rumos e retomada de todo o ciclo.

Os líderes devem influenciar a atitude das pessoas de forma positiva, saber lidar bem com a complexidade e com os desafios multifuncionais, integrando equipes em projetos interdisciplinares e multidisciplinares, possuir habilidades para integrar as equipes num objetivo comum, aprimorando as estratégias a partir de diferentes ideias que se complementam (CASARTELLI, 2016). Diante do exposto, a gestão escolar, no seu papel de liderança, enfrenta no cotidiano, inúmeros desafios e situações complexas que exigem atitudes específicas e qualificadas na sua atuação. Compreende-se que se faz necessário formações continuadas para a gestão dinamizar, liderar e gerenciar as atividades, os recursos, os projetos e as pessoas no contexto educacional, caso contrário o gestor poderá apresentar dificuldades no exercício do seu ofício. Lück (2009, p. 25) enfatiza que:

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

De acordo com Lück (2000), o gestor assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica, sendo elas:

- **Funções Administrativas:** organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; articulação e controle de recursos humanos; articulação da escola-comunidade; articulação da escola com nível superior de administração do sistema educacional; formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades;
- **Funções Pedagógicas:** dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos;

liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetos e princípios; promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; estimulação à inovação e melhoria do processo educacional.

Diante do exposto, para que o gestor desempenhe suas funções com qualidade, a autora relaciona habilidades e conhecimentos nas áreas administrativa e pedagógica elencando as principais habilidades e conhecimentos que os profissionais da gestão, precisam refletir de modo que possam liderar de forma competente uma escola. Lück (2009) destaca que compete ao diretor escolar, construir um repertório conceitual próprio em sua escola, sobre a educação e o seu trabalho de liderança educacional, de modo a saber traduzir esse repertório em ações efetivas sobre:

- i) políticas educacionais definidas legalmente e a partir de normas de governo;
- ii) os desafios e demandas educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento;
- iii) os desafios de orientação e formação de crianças, jovens e adultos vivendo em um mundo dinâmico, pleno de estimulações ao mesmo tempo instigantes, desafiantes e contraditórias. (LÜCK, 2009, p. 18-19)

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes (LÜCK, 2009), bem como constitui-se em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos da instituição de ensino.

A autora destaca que, em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma integrada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola, bem como pode-se incluir a orientação disciplinar e outros setores que atuam diretamente no desenvolvimento dos estudantes.

De acordo com o *site* Educador 360° (2018), existem seis pilares da gestão escolar que necessitam ser considerados, sendo eles: Gestão Pedagógica, Gestão Administrativa, Gestão Financeira, Gestão de Pessoas, Gestão de Comunicação, Gestão de Tempo e Eficiência dos Processos. Cada pilar possui seu foco de trabalho e atende a necessidades específicas do

contexto escolar, os quais que contribuem para a gestão escolar obter uma visão sistêmica institucional.

A **Gestão Pedagógica** relaciona-se ao planejamento dos propósitos, conteúdos e métodos relacionados diretamente à educação. Nela estão definidos os parâmetros de ensino e aprendizagem adotados pela escola, bem como as formações continuadas e a medição dos resultados obtidos pelo processo educacional como um todo.

A **Gestão Administrativa** diz respeito ao cuidado e a manutenção da estrutura da escola que garantam seu funcionamento, incluindo recursos físicos, materiais e financeiros. Trata-se de manter o ambiente organizado e adequado para a fluidez e otimização da Gestão Pedagógica.

A **Gestão Financeira** refere-se à viabilização de recursos através das finanças que precisam estar equilibradas e saudáveis. O equilíbrio entre a gestão administrativa e financeira são fundamentais para a sobrevivência da instituição.

A **Gestão de Pessoas** inclui professores, equipes pedagógicas, funcionários, estudantes, famílias e fornecedores, isto é, todos aqueles que podem de alguma forma afetar os objetivos da instituição. Esse pilar é fundamental para o engajamento, sentimento de pertença e corresponsabilidade das pessoas relacionadas de alguma forma com a escola.

A **Gestão da Comunicação** perpassa o todo da escola, estando diretamente relacionada a comunicação interna e externa institucional, a qual necessita ser assertiva, clara, objetiva e eficaz.

A **Gestão de Tempo e Eficiência dos Processos** são fundamentais para o cumprimento das tarefas e metas, dessa forma estabelecer prioridades, funções bem definidas, prazos, contribuem para o aumento da produtividade, garantindo assim maior previsibilidade de desafios e potenciais.

Destaca-se que os esses pilares são fundamentais e devem ser integrados as práticas da gestão escolar, uma vez que todos se afetam entre si, podendo gerar reações em cadeia tanto positivas quanto negativas dependendo do direcionamento de cada trabalho. O *site* Educador 360° (2018, s./p.) destaca que: “Os bons gestores são aqueles capazes de desenvolver esta visão 360°, aprendendo a desmembrar os pilares como um método para definir metas e medir resultados separadamente, atuando em cada setor com mais clareza e objetividade”.

A gestão escolar é uma forma de administrar a escola por inteiro, visando atender as necessidades e exigências pertinentes de todos os setores e processos envolvidos. Desde os funcionários, estrutura física do prédio, questões pedagógicas, até em relação ao contato com

as famílias e estudantes, o clima destes com o ambiente educacional. Para que se obtenha um ambiente saudável financeiramente e socialmente, cada peça desse complexo sistema, deve ser tratada com igual relevância. Assim, o gestor de uma instituição de ensino precisa estar orientado para a busca por resultados, promovendo, além da sustentabilidade financeira e sucesso do negócio, a qualidade e excelência dos processos de ensino e aprendizagem oferecidos por sua instituição de ensino.

A partir da concepção contemporânea de gestão escolar e de vivermos em um mundo globalizado associado às novas exigências constantes, muitos são os desafios dos gestores, uma vez que o papel do gestor vem sofrendo uma profunda ressignificação, onde se faz necessário novas competências, habilidades e atitudes. Líderes de sucesso são respeitados por sua identificação com os valores da instituição e por sua preocupação com o futuro organizacional – e as pessoas se apoiam nele para o seu crescimento pessoal também – transmitem senso de justiça nas decisões para com seus liderados, estão abertos à inovação e criatividade, apresentam uma visão sistêmica, possuindo conhecimento pedagógico e administrativo consistente, são proativos, coerentes, assertivos, reflexivos, éticos, empáticos, criativos, empreendedores, comprometidos com uma educação de qualidade que vise a formação integral dos estudantes, bem como um clima institucional saudável, alicerçado na confiança e no espírito de equipe, onde os todos os partícipes da instituição sintam-se corresponsáveis pelos processos e resultados. Assim, para que a escola cada vez mais se desenvolva e atenda aos apelos educativos da atualidade, faz-se imprescindível, gestores escolares com competências para liderança que apresentem competência técnica e emocional, saibam tomar decisões assertivas e adequadas as necessidades do contexto escolar, bem como saibam desenvolver equipes motivadas e engajadas com o propósito organizacional.

5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O conceito de avaliação está relacionado à ação e ao efeito de avaliar. É um verbo cuja etimologia é francesa: *évaluer*, o que significa assinalar, estimar, apreciar, calcular o valor de algo. A avaliação existe desde os tempos primitivos, em que os meninos só passavam a ser considerados adultos após aprovados em exames referentes aos usos e costumes da tribo.

Na China, em 1200 a.C., utilizava-se a avaliação como uma forma de controle social e não como um instrumento educativo. Nesse período, todos os cidadãos tinham possibilidades de alcançar cargos de prestígio e poder, sendo a finalidade de avaliação selecionar e admitir pessoas do sexo masculino para o serviço público. Destaca-se que esse sistema exercia grande influência na educação chinesa até o ano 360 a.C. Na Grécia antiga, Sócrates, por meio do seu método pedagógico chamado *maieutica*, submetia seus discípulos a uma exaustiva e precisa perquirição oral, assim sugeria a autoavaliação – conhece-te a ti mesmo – como pressuposto básico para achar a verdade.

A avaliação, na Idade Média, consistia na interpretação de trechos selecionados dos grandes mestres, em repetir integralmente o que se ouvia ou lia, era a prova mais persuasiva do saber. No Renascimento, a corrente cristã trazia valiosas contribuições para a avaliação, por meio de uma orientação psicológica que visava atender as diferenças individuais dos estudantes; já a corrente pagã valorizava a individualidade, considerada um fim em si mesma, sem vínculos com valores transcendentais. Assim, a ciência moderna surgiu com um caráter predominantemente racional e naturalista, marcado pelo pensamento moderno humanista.

Nos tempos modernos, a reinvenção da imprensa foi o que mais contribuiu para o desenvolvimento das atividades intelectuais da época. Multiplicaram-se os livros, o que os tornou acessíveis. Também escolas foram fundadas nesse período, bibliotecas criadas, e surgiram, então, novas formas no processo de avaliação na perspectiva do aproveitamento do estudante.

Em 1637, foi publicado na França *O discurso do método*, de René Descartes (2001), o qual apresenta quatro regras e princípios específicos para encaminhar o espírito na busca da verdade. Destaca-se que essas regras continuam sendo utilizadas na prática da avaliação atualmente, sendo elas:

- 1. Regra da evidência:** nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem conhecê-la evidentemente como tal;

- 2. Princípio da análise:** dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas forem possíveis e necessárias para melhor resolvê-las;
- 3. Regra da síntese:** conduzir por ordem os pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer para subir pouco a pouco, por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, supondo certa ordem, mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros;
- 4. Regra da verificação:** fazer revisões completas para ter certeza de que nada foi omitido.

As escolas religiosas, tanto as católicas como as protestantes, até o final da Idade Média, utilizavam somente as arguições e os exames orais com fins avaliativos. Somente em 1702, foi utilizado pela primeira vez o exame escrito na University of Cambridge, fundada em 1209, na Inglaterra. O advento da Revolução Francesa, ocorrido entre os anos 1789 e 1799, considerado o acontecimento que marcou o término do período feudal e o início da Idade Contemporânea, alterou drasticamente o quadro político, social e econômico da França, provocando, por consequência, uma nova visão para a sociedade e para o mundo. Surgiu, pois, uma intensa reação contra o ensino vigente e a necessidade de se construir um sistema educacional inteiramente novo. Evidenciou-se o laicismo, uma grande influência do racionalismo, do enciclopedismo, das ideias materialistas e anticlericais. Surge, então, forte reação ao ensino humanista tradicional, dando-se ênfase aos planos educativos, às ciências naturais e às línguas modernas.

Nesse período, a avaliação começou a ter uma forma mais estruturada com a utilização de exames, ficando associada à ideia de prova, notação, controle, constituindo-se, assim, a área de estudos *docimologia*, denominada pelo psicólogo francês Henri Piéron como o estudo sistemático dos exames do sistema de atribuição de notas, do comportamento dos examinadores e examinados.

Em tal contexto, surgiram duas correntes para a estruturação da avaliação no século XVII, a primeira de Jan Amos Komensky (em latim, Comenius), considerado fundador da didática moderna, que defende a avaliação como um espaço de aprendizagem e não de verificação da aprendizagem. Para ele, a avaliação funciona como uma preciosa aliada da prática docente, na qual se entende que, se o estudante não aprendeu, é preciso refletir sobre o método utilizado em função de promover a sua aprendizagem. A segunda foi proposta por João Baptista de La Salle, declarado pelo Papa Pio XII como patrono de todos os educadores, a qual

defende o exame como supervisão permanente e vigilância contínua, centrando-se no estudante e na avaliação de aspectos que deveriam ser direcionados para a prática pedagógica, isto é, no professor e no estudante. Nessa corrente, a Educação adere aos princípios da pedagogia do exame, voltando-se para a certificação e promoção da aprendizagem.

Em meados do século XIX, surgiram vários métodos de avaliação focados na melhoria da aprendizagem (avaliação interna, externa, diagnóstica, formativa, somativa e por objetivos). Todas tinham como finalidade o controle e a medição do que cada estudante estava aprendendo e a verificação estatística da quantidade de conteúdos assimilados. Desse modo, diante de tantas possibilidades, não havia um entendimento sobre qual método utilizar e em que momento, constituindo-se os exames como pontuais, classificatórios, excludentes e seletivos, desconsiderando-se, em tal sentido, o que estava ocorrendo com o estudante antes da prova e tampouco o que poderia ocorrer depois dela, considerando, exclusivamente, o momento avaliativo.

O educador americano Tyler publicou, em 1949, a obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, a qual ganhou abrangência similar à verificada hoje em relação à temática avaliação. As ideias de Tyler baseavam-se no princípio de que educar consiste em mudar padrões antigos ou gerar novos padrões de comportamento; o currículo passa a ser constituído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem atingidos, ou seja, a avaliação fundamenta-se em verificar em que graus as alterações comportamentais estão ocorrendo, em que medida os objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem vêm sendo alcançados. Assim, ele enfatiza o aspecto funcional da avaliação realizada em decorrência dos objetivos previstos.

A avaliação, atualmente, ainda passa por conflitos entre a utilização de métodos qualitativos ou quantitativos. Atualmente, questiona-se, ainda, a real finalidade da avaliação. Discute-se, também, a diferenciação entre os termos avaliar e verificar, configurando-se já como uma questão filosófica. O termo verificar provém do latim: *verum facere*, o que significa fazer verdadeiro. Conceitualmente, a palavra verificação significa analisar o teor de verdade de algo, averiguar, indagar, examinar, ocasionar a comprovação, investigar a veracidade de algo. A verificação é um processo que se encerra no momento da conformação desejada do objeto, depois que a verificação foi configurada, não estimulando uma tomada de decisão posterior, ou seja, o processo encerra-se.

De acordo com Luckesi (1998, p. 71), o termo avaliar:

[...] também tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a”. Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação [...]”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação. O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Portanto, o ato de verificar é, pois, pontual, configurando-se como um processo seletivo, classificatório, no qual a aprendizagem é submetida a testes que verificam/conferem se o estudante memorizou o que o professor expôs. A avaliação, por sua vez, consiste em analisar o processo progressivo e formativo da aprendizagem do estudante, percebendo o que aprendeu e o que deixou de aprender durante o processo de ensino. Para Castillo Arredondo e Diago (2009) e Luckesi (2011), a avaliação possui três características ou passos, ou seja, fazer a sua descrição; posteriormente atestar a qualidade (juízo de valor) da realidade observada; e, tomar decisões ou intervir no processo de aprendizagem, objetivando o alcance dos parâmetros determinados para uma dada situação.

De acordo com Carvalho (2018), nem sempre a avaliação atinge o seu propósito, nesse momento surgem as chamadas “disfunções da prática avaliadora”, as quais destaca: avaliação exclusiva de conteúdos conceituais; atribuição de “culpa” pelo fracasso escolar ao aluno; entendimento de que apenas o aluno deve ser avaliado; desatenção ao processo, focando apenas nos resultados; recuperação como simples repetição de provas; foco da avaliação no que o aluno não sabe; redução da avaliação a uma nota.

Luckesi (2002) enfatiza que a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto na trilha dinâmica da ação.

A avaliação, segundo Haydt (2000), Sant’Anna (2001) e Luckesi (2002) se apresenta em três modalidades. Entre as referidas modalidades, está a avaliação somativa ou classificatória. Conforme Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os

estudantes ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentados. Dessa forma, o objetivo desta é classificar o estudante para determinar se ele será aprovado ou reprovado, vinculando-se à noção de medir.

Para Haydt (2000, p. 9):

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária, estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito.

O sistema educacional, muitas vezes, tem se apoiado na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Esse tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos, tentando evidenciar competências isoladas. Entre as concepções de avaliação, além da somativa e/ou classificatória, há também outras duas modalidades, denominadas de avaliação formativa e diagnóstica.

A avaliação formativa tem o propósito de informar o professor e o estudante sobre o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das situações que a envolvem, identificando a deficiência na sua organização, de modo a possibilitar reformulações no processo e assegurar o alcance dos objetivos. Essa modalidade se chama formativa porque sinaliza que os estudantes estão se transformando em busca dos objetivos educacionais. Para Sant'Anna (2001, p. 34), a avaliação formativa tem como função:

[...] informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar *feedback* de ação (leitura, explicações, exercícios).

A avaliação diagnóstica é constituída por sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do estudante, subsidiando-o com elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para solucionar dificuldades encontradas. Assim, estudantes e professores, a partir da avaliação diagnóstica, de forma integrada e corresponsável, reajustarão seus planos de ação com vistas ao alcance dos objetivos de ensino e aprendizagem. Identifica-se, então, que esse tipo de avaliação instiga a tomada de decisão. Assim, a avaliação diagnóstica se constitui como uma

avaliação pedagógica, aproximando-se mais da perspectiva qualitativa do que da quantitativa, conforme sublinha Saul (2010, p. 49):

[...] a avaliação qualitativa requer uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos positivistas.

Luckesi (2002) afirma que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para subsidiar professor e estudante na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas, sim, como um movimento amoroso, inclusivo, dinâmico e construtivo.

A avaliação não deve, por isso, desempenhar um papel de castigo, punição, poder, disciplinamento. Nesse sentido, Vasconcellos (1995, p. 37) chama a atenção para o aspecto sombrio da avaliação, uma vez que, muitas vezes:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, “branco”, medo, angústia, insônia, ansiedade, decepção, introjeção de autoimagem negativa. Uma escola que precisa recorrer à pressão da nota logo nas séries iniciais, [é], certamente, uma triste escola e não está educando, é uma escola fracassada.

A avaliação, dessa forma, acaba desempenhando, na prática, um papel mais político que pedagógico, pois não é usada como um recurso metodológico de reorientação do processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, constitui-se como instrumento de poder, de controle, por parte do sistema social, da escola e do professor.

Destaca-se que o processo avaliativo tem uma grande importância na configuração de toda vida escolar do estudante. Segundo Gómez (2015), a análise dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) confirma que as formas de avaliar a aprendizagem dos estudantes determinam substancialmente os processos de ensino dos professores, a seleção dos conteúdos curriculares, as práticas pedagógicas e, especialmente, a configuração das experiências e estilos de aprendizagem dos estudantes, assim como o clima das relações sociais e dos ambientes de aprendizagem escolar.

Boud (1995) afirma que um estudante pode escapar dos efeitos de uma má qualidade de ensino, mas dificilmente escapa das consequências de uma forma perversa ou equivocada de conceber a avaliação e desenvolver os exames e a atribuição de notas.

Para Hoffmann (2001, p. 21), a avaliação da aprendizagem não:

[...] tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize percursos individuais.

Assim, o compromisso não é a limitação do que já foi, mas as possibilidades que se oferecem quando a intenção maior é investigar, esclarecer, compreender para planejar experiências significativas de aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem constitui-se na escola contemporânea como uma parte decisiva de mudança necessária, visto que a avaliação pautada exclusivamente em provas objetivas e testes que verificam o grau e a fidelidade de retenção de dados e informações dos diferentes componentes curriculares não corresponde aos propósitos exigidos na era digital.

Gómez (2015, p. 131) ressalta que:

É óbvio que a avaliação deve ser congruente com a definição dos objetivos do currículo em termos de competências ou qualidades humanas fundamentais. O que nos interessa saber, por meio dos processos de avaliação, é se cada aluno está construindo as competências e qualidades humanas que lhe permitam estar em uma posição mais autônoma e relevante na sua vida.

O importante é o desenvolvimento de habilidades que contribuam para a compreensão da realidade complexa em que vive, assim como realizar de modo crítico e responsável a sua conduta pessoal, profissional e social. Dessa forma, avaliar competências fundamentais requer avaliar os sistemas de compreensão e ação, e, portanto, avaliar atuações com consciência da complexidade das ações humanas. Necessita novos propósitos e utilização de novas concepções e modelos, estratégias e instrumentos avaliativos adequados para detectar a complexidade do comportamento humano, fato que vai além da concepção de avaliação convencional.

5.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM E AS COMPETÊNCIAS

Em contextos educativos contemporâneos, a avaliação é convocada a desempenhar funções essencialmente formativas, isto é, a avaliação deve estar a serviço de quem aprende e simultaneamente estará a serviço de quem ensina; assim, professor e estudante serão beneficiados diretamente pela ação pedagógica (MÉNDEZ, 2008).

A avaliação precisa ser entendida como um processo que se desenvolve durante e não somente no final, considerando exclusivamente o resultado das situações de aprendizagem

realizadas pelos estudantes. Ela deve ter critérios claros e divulgados em função do que será avaliado, sendo entendida e utilizada também como uma oportunidade para melhoria e não como um instrumento de controle sobre o realizado. Conforme adverte Perrenoud (2001a), não se constroem competências sem avaliá-las, porém, essa avaliação não deve tomar a forma de provas ou exames universitários; a avaliação das competências deveria ser, em grande medida, formativa, desenvolvendo uma análise conjunta do trabalho do estudante e da regulação de seu investimento na aprendizagem, antes de passar por notas ou classificações. Se o ensino e a aprendizagem giram em torno de competências, na avaliação, o estudante deve ter a oportunidade de demonstrar suas habilidades, seu percurso de pensamento.

Nessa perspectiva, a avaliação formativa torna-se a garantia da aprendizagem do estudante, de forma que as situações de aprendizagem vivenciadas e suas avaliações constituem-se como atividades dinâmicas que interagem no mesmo processo, estabelecendo relações de caráter recíproco para encontrar seu próprio sentido e significado (MÉNDEZ, 2008). Essa perspectiva aponta que à medida que o ensino e aprendizagem são atividades críticas, a avaliação também se torna crítica, o que culminará na formação do estudante. Assim, a avaliação, no desenvolvimento do currículo, constitui-se como mais uma situação de aprendizagem, não uma interrupção e tampouco uma prestação de contas.

Vale destacar que a avaliação formativa se constitui como um processo complexo de diagnóstico, de descrição e de interpretação do desenvolvimento dos indivíduos, tal como suas qualidades, pontos fortes e fracos, do grau de configuração atual de cada um dos componentes das competências – conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores, bem como do funcionamento das competências como conjunto, como sistemas de compreensão, tomada de decisão e atuação (GÓMEZ, 2015). Assim, a avaliação como forma de diagnóstico torna-se um instrumento fundamental de *feedback* para o autoconhecimento do estudante, para que ele possa tomar as decisões de se autorregular no futuro, a curto, médio e longo prazo.

A mudança de concepção de avaliação das aprendizagens para avaliação como aprendizagem tem influência direta no processo avaliativo, deixando de lado o controle burocrático, mecânico e quantitativo e migrando para um processo complexo e qualitativo, de conhecimento e reflexão sobre o processo educativo, gerando elementos para as melhorias necessárias, tanto nas práticas pedagógicas dos professores como na autorregulação dos estudantes. Dessa forma, a avaliação será formativa se capacitar o estudante para compreender e valorizar seu próprio processo de aprendizagem e se contribuir para o desenvolvimento da metacognição (GÓMEZ, 2015).

Segundo Gómez (2015), fazem-se imprescindíveis, na avaliação educativa, os seguintes requisitos básicos: caráter formativo; caráter holístico; transparência; flexibilidade e pluralidade; relevância; caráter tutorial; confidencialidade e autoavaliação. Com base nas ideias do autor, explicita-se, abaixo, alguns recortes do seu posicionamento a respeito dos requisitos:

- **caráter formativo:** diz respeito à necessidade de a avaliação ser formativa no sentido de ajudar o sujeito a se educar, fornecer as informações necessárias para que ele conheça melhor as suas próprias capacidades, atitudes e interesses, as peculiaridades do contexto em que atua, seus pontos fortes e fracos, obstáculos e possibilidades de cenários presentes e futuros;
- **caráter holístico:** deve abranger todos os componentes da personalidade que influenciam as formas de perceber, interpretar, tomar decisões e atuar. Avaliar desempenhos, demonstrações, apresentações, atitudes, grau de motivação, interesses e compromissos, crenças mentais conscientes ou não, hábitos mentais e corporais, emoções e sensibilidades, enfim, todos os aspectos que avaliamos espontaneamente, não sistematicamente, nos contextos reais da vida cotidiana;
- **transparência:** a credibilidade de qualquer sistema de avaliação está na sua independência e na sua qualidade, e ambas as características exigem a transparência necessária para que os alunos conheçam em detalhes o que, como, quem e por que de todo processo avaliativo. O sentido, os critérios e as rubricas de avaliação devem estar sempre sobre a mesa, à disposição de todos, deixando, assim, a informação de forma pública;
- **flexibilidade e pluralidade:** os programas de avaliação devem apresentar a flexibilidade exigida para responder às diferentes necessidades dos contextos, situações, processos e propósitos da vida escolar, que visam formar competências. A flexibilidade deve ser refletida na pluralidade metodológica das estratégias (qualitativa e quantitativa) e técnicas (questionários, análise de documentos e materiais, bases de dados, entrevistas, estudos de caso, grupos de estudo, grupos de trabalho), assim como na definição de indicadores ou padrões flexíveis e genéricos e na formulação de propósitos e projetos específicos;
- **relevância:** a informação relevante na avaliação é toda aquela que serve para entender e melhorar os processos de ensino e aprendizagem, a fim de atingir os

propósitos considerados valiosos. É preciso avaliar de acordo com os valores que são considerados educativos e não com as tradições acadêmicas;

- **caráter tutorial:** outro aspecto fundamental da avaliação é o *feedback*, o comentário reflexivo que o professor ou os colegas fazem sobre os trabalhos do aprendiz. O *feedback* construtivo é fundamental para o progresso da aprendizagem relevante e para a autorregulação por parte dos alunos de seus próprios processos de aprendizagem. O comentário argumentado do professor, atento à evolução e ao progresso do aluno, deve permitir gradualmente a autoavaliação do próprio aprendiz;
- **confidencialidade e autoavaliação:** a participação voluntária dos aprendizes na avaliação e autoavaliação como processo de aprendizagem é um requisito fundamental na avaliação formativa, educativa, cuja finalidade é contribuir ao enriquecimento dos processos de aprendizagem. Essa participação desejada necessita da contrapartida do anonimato e da confidencialidade que os próprios aprendizes desejem ou necessitem para participar abertamente de sua própria reconstrução como pessoas.

A tarefa do professor, desse modo, visa assegurar uma aprendizagem reflexiva, tendo como base a compreensão de conhecimentos valiosos e a autorregulação do estudante frente ao seu processo de aprendizagem, realizando-se, assim, os ajustes necessários para garantir o adequado progresso formativo.

O Centro de Referência em Educação Integral (2019) elencou uma série de recomendações para seleção de estratégias avaliativas, entendendo que essas recomendações são fundamentais para o processo avaliativo, visando à Educação Integral. Essas recomendações estão explicitadas a seguir:

- **A avaliação deve ser contextualizada** e estar a serviço de cada território, escola e sujeito;
- **A avaliação é tida como instrumento** que integra e cria sinergia nos diversos âmbitos responsáveis pela implementação da Educação Integral e pela aprendizagem de crianças, jovens e adolescentes;
- **A avaliação é multidimensional.** Todas as suas categorias (somativas, formativas e de *performance*) e dimensões operam conjuntamente e não de maneira fragmentada;
- **A avaliação é caminho para aprendizagem** e deve ser formativa para todas e todos que dela participam;
- **A noção de qualidade** é socialmente construída no tempo e no espaço e requer diálogo com a comunidade escolar para ser definida;

- **A autoavaliação potencializa** a autonomia dos sujeitos nela envolvidos através do exercício da participação e de reflexão de suas práticas;
- **A autoavaliação pode tornar** a avaliação externa mais eficaz ao contextualizar os resultados das escolas e, para além das práticas de avaliação da aprendizagem, inaugurar a perspectiva da avaliação como aprendizagem. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2019, p. 38, *grifos do original*)

Diante do exposto, entende-se que a formação continuada dos profissionais da educação torna-se fundamental para atualização constante, reflexão e construção de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas que atendam os apelos educacionais contemporâneos. Assim, o educador consciente de seu papel e dos inúmeros desafios na era digital deve ser agente de sua formação continuada. Sobre isso, Perrenoud (2001b) assevera que seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão educativa.

Segundo Méndez (2008, p. 28), uma condição básica para colocar em prática a avaliação:

[...] é a de renunciar a busca do êxito acadêmico como valor em si, identificado com o êxito das qualificações (notas) – tão importantes e tão condicionantes na mente dos alunos –, para tratar de alcançar o êxito educacional que transcende as estreitas margens do ensino orientado à prova. Trata-se de substituir o ensino centrado na transmissão de informação que conduz a uma aprendizagem rotineira e baseada em memorizações – que está orientada à prova e põe ela mediada – por um ensino cuja base é a compreensão crítica da informação recebida, apoiada por uma boa explicação e acompanhamento por parte do professor no processo de construção de aprendizagem.

Assim, há uma mudança de paradigma, da aprendizagem submissa e dependente apenas para garantir o êxito na prova, para uma aprendizagem baseada na compreensão e no desenvolvimento de habilidades que proporcionam o estabelecimento de nexos interdisciplinares necessários para formação integral do pensamento.

Se o currículo escolar busca uma aprendizagem orientada para o desenvolvimento de habilidades de nível global (pensamento crítico e criativo, capacidade de resolução de problemas, aplicação de conhecimentos a situações ou novas tarefas, capacidade de análise e de síntese, capacidade de interpretação implícita, capacidade de argumentação e posicionamento crítico), fazem-se necessárias práticas pedagógicas e avaliativas que vão ao encontro desses propósitos.

Nesse contexto, “a avaliação por competências exige questionar o valor e o sentido das notas e enfatizar o valor dos relatórios detalhados e completos com o diagnóstico dos processos, resultados e contextos educativos” (GÓMEZ, 2015, p. 132). Assim, a avaliação com foco

pedagógico em competências clama por uma mudança nos processos avaliativos, ou seja, trocar uma atitude autoritária de examinar por uma atitude acolhedora avaliativa. Nessa acolhida, afirma Hoffmann (1998), acontece um olhar de respeito às diferenças dos estudantes, significa essencialmente a tentativa de conhecê-los e admirá-los em sua singularidade, muito além do que buscar meios ou critérios para argumentar sobre o seu desempenho em comparação aos demais.

O percurso de aprendizagem que se sustenta no modelo de desenvolvimento de competências requer que o estudante conheça as competências e as habilidades que norteiam as práticas pedagógicas e as avaliativas que compõem as Matrizes da escola. Ele precisa saber o que é esperado dele, fazendo com que se corresponsabilize pelo seu processo de aprendizagem. Sendo assim, o estudante precisa compreender, utilizar e aplicar conhecimentos combinando e mobilizando um conjunto de recursos para resolução eficaz de situações-problema.

5.2 TAXONOMIA DE BLOOM E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A pedido da Associação Norte Americana de Psicologia (American Psychological Association), foi solicitado ao pesquisador Benjamin Bloom e a sua equipe que criassem uma taxonomia dos objetos de processos educacionais com o intuito de estruturar e organizar as tarefas de planejamento, organização e controle dos objetos de aprendizagem. De acordo com Ferraz e Belhot (2010, p. 15), a taxonomia solicitada foi elaborada em 1956 e recebeu o nome de Taxonomia de Bloom, tendo como objetivos:

- Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e para a utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição do conhecimento;
- Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

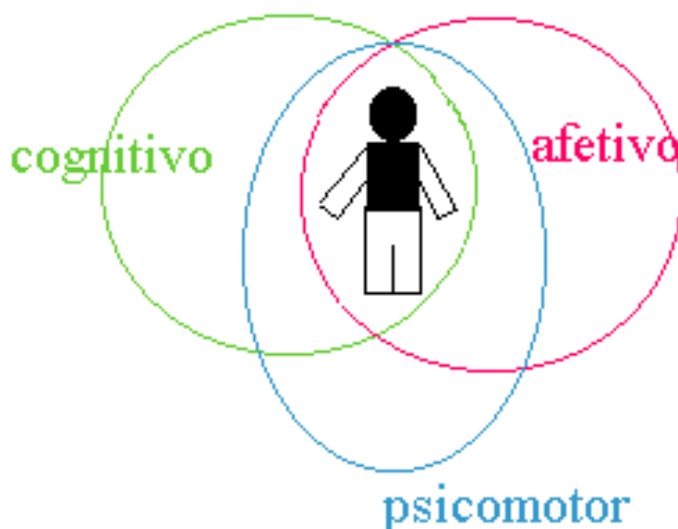
Para Bloom *et al.* (1956, *apud* FERRAZ; BELHOT, 2010), a taxonomia usada no contexto educacional possibilita o desenvolvimento e uso de estratégias educacionais para facilitar e estimular a aprendizagem do estudante em diferentes níveis de aquisição de conhecimento, bem como possibilitar aos professores que auxiliem seus estudantes a adquirirem competências por meio de um sistema estruturado no qual a aprendizagem é

estimulada a partir de habilidades mais simples como fatos até as habilidades mais complexas como conceitos, por exemplo.

Os estudos do psicólogo e pedagogo norte-americano Benjamin Bloom demonstraram que, nas mesmas condições de ensino, desconsiderando variáveis externas ao contexto escolar, todos os estudantes aprendiam, porém, havia diferenças entre eles quanto ao nível de aprofundamento e abstração do conhecimento apreendido. Esses achados levaram Bloom e seu grupo de pesquisa a direcionarem seus estudos para a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a definição do objetivo do processo cognitivo, sendo essas premissas a base do desenvolvimento da taxonomia, a qual ficou conhecida como Taxonomia de Bloom.

O foco de sua pesquisa era organizar hierarquicamente os processos cognitivos e, para isso, propôs que qualquer tarefa favorece em maior ou menor grau um dos três domínios psicológicos principais, sendo eles, cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo refere-se à capacidade de processar e utilizar a informação de maneira significativa; o domínio afetivo aborda as atitudes e as sensações que resultam do processo de aprendizagem e o domínio psicomotor trata das habilidades motoras ou físicas. Os três domínios são ilustrados na Figura 8.

Figura 8 – Domínios Psicológicos segundo Bloom



Fonte: Adaptado de Rodrigues (1994).

Na Universidade de Chicago, Bloom e seu grupo desenvolveram apenas a taxonomia relacionada ao domínio cognitivo, que ficou conhecida como uma taxonomia hierárquica de capacidades cognitivas consideradas necessárias para a aprendizagem e adequadas para avaliar os sujeitos. Constituiu-se como um instrumento norteador para o trabalho pedagógico do

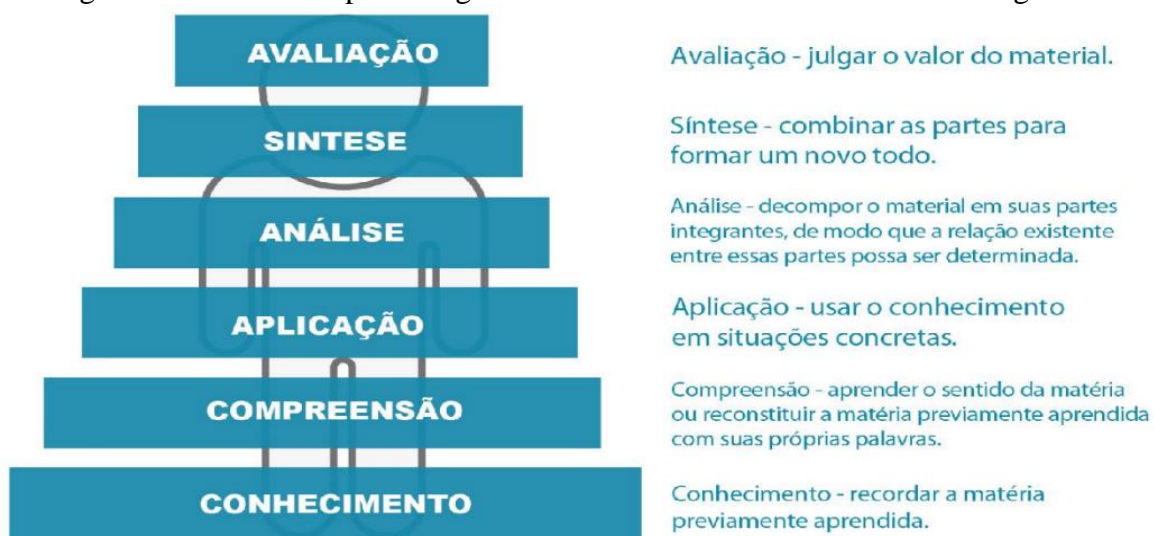
professor, isto é, para seu planejamento, assim como serviu para classificação dos objetivos e metas educacionais.

Segundo Krathwohl (2002), um dos coautores da Taxonomia de Bloom, ela serve como um *framework* para classificar as declarações do que se espera ou se pretende que os estudantes aprendam como resultado do ensino. Esse *framework* foi elaborado para facilitar a troca de itens de teste entre os docentes em várias universidades norte-americanas, a fim de criar bancos de itens, cada um medindo o mesmo objetivo educacional. Para Terra, Schoueri e Vogel (2005), a taxonomia é um sistema para classificar e facilitar o acesso à informação que resulta em um *framework* conceitual para discussões e análises em uma determinada área do conhecimento.

Essa taxonomia de objetivos educacionais entende que as operações mentais podem se classificar em níveis de complexidade crescente e que o desempenho em cada nível depende do domínio do estudante neste nível e nos níveis precedentes. Sendo assim, a capacidade de avaliar que faz parte da classificação global, sendo pertencente ao nível mais complexo da Taxonomia de Bloom, se baseia no pressuposto de que o estudante, para avaliar, necessita da informação necessária para compreensão, aplicação, análise e síntese da informação para, posteriormente, avaliar a situação e posicionar-se.

No domínio cognitivo, Bloom *et al.* (1956, *apud* CHAPMAN, 2009) identificaram seis níveis de atividade intelectual nos quais a hierarquia de complexidade serve de guia para construir atividades cognitivas, partindo do nível mais simples de operação mental, o conhecimento, para o mais complexo, a avaliação, segundo a versão original, elucidada na Figura 9 sobre os níveis de aprendizagem.

Figura 9 – Níveis de Aprendizagem – Taxonomia de Bloom – Domínio Cognitivo



Fonte: Adaptado de Bloom *et al.* (1956, *apud* CHAPMAN, 2009).

O conceito denominado “conhecimento” encontra-se no primeiro nível cognitivo da Taxonomia de Bloom, relacionando-se à memorização. Nesse nível, a habilidade mental básica exigida é a identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento, relacionada a fatos, termos e teorias, sendo uma operação de pouca complexidade. Apesar dessa operação mental fazer parte do nível básico, isto é, menor nível de cognição, ela se constitui como fundamental. Segundo Rotterdam (2000), o estudante recorda e reconhece a informação, as ideias e os princípios aproximadamente da mesma forma como os aprendeu.

O próximo nível de cognição da Taxonomia de Bloom é “compreensão”, que significa entendimento do significado. Nesse segundo nível, há uma indicação de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento: sua composição, finalidade, propriedades, características etc. As operações mentais em nível de compreensão pressupõem o reconhecimento e vão além dele, por isso são operações ainda de nível básico, porém com maior grau de complexidade do que o conhecimento. De acordo com Rotterdam (2000), geralmente nesse nível o professor solicita que o estudante explique conceitos em suas próprias palavras, interpretando-os ou extrapolando-os.

O terceiro nível de cognição, denominado “aplicação”, faz parte da habilidade mental operacional, referindo-se ao uso do conhecimento, à capacidade de aplicar os níveis anteriores em situações novas e concretas. Rotterdam (2000) salienta que esse nível exige a aplicação da teoria no mundo real, uma vez que, nesse nível de cognição, a construção do conhecimento se caracteriza pela transposição da compreensão de um objeto de conhecimento em um caso específico, fato determinado, situação-problema etc. Assim, o estudante precisa selecionar, transferir e usar dados e princípios para completar a tarefa do mundo real, com o mínimo de instruções.

O conceito de “análise” pertence ao quarto nível, relacionado à capacidade de decompor em partes as informações e verificar suas relações. Essa operação mental só é possível se o estudante conhece e compreende os conceitos elencados na situação. Para Rotterdam (2000), é analisar os princípios organizacionais subjacentes a uma análise numa espécie de meta-análise, fazendo parte do processo dedutivo, em que o estudante examina, classifica, constrói hipóteses, coleta dados e desenha conclusões.

O nível de cognição denominado de “síntese” constitui-se como a capacidade de reagrupar as partes em uma relação nova e significativa, diz respeito ao ato de criação. A síntese é a operação mental inversa da análise, ou seja, ao se fazer uma síntese, relacionam-se diversas partes para estabelecer as características que compõem um todo. Nesse nível, o estudante cria,

integra e combina conhecimentos para criar algo como um produto ou uma hipótese. Esse é o processo indutivo que constrói ao invés de desconstruir, como na análise; dessa forma, a qualidade da síntese depende da profundidade da análise.

O sexto nível de cognição, segundo a Taxonomia de Bloom, criada em 1956, relaciona-se à “avaliação”, à capacidade de julgar com base em critérios explícitos e coerentes. Esse nível é o de maior complexidade dentro da taxonomia em foco. Nele, há, normalmente, a emissão de juízo de valor, após análises e/ou sínteses efetuadas. Espera-se que o estudante julgue, justifique sua resposta, apresente argumentos a favor ou contra a situação apresentada.

Destaca-se que a Taxonomia de Bloom, conforme exposto, é composta por seis níveis de cognição, sendo eles classificados em operações mentais de nível básico (conhecimento e compreensão), nível operacional (aplicação) e nível global (análise, síntese e avaliação). Essa classificação é utilizada atualmente nas avaliações externas e também nos processos avaliativos de algumas escolas. A Taxonomia de Bloom foi organizada partindo das operações mentais mais simples para as mais complexas, e do concreto para o abstrato, sendo seus processos de aprendizagem cognitivos hierárquicos e cumulativos. Sendo assim, para se obter o domínio de uma categoria complexa, faz-se necessário anteriormente adquirir domínio das categorias básicas.

Krathwohl (2002) aponta que, a partir das observações realizadas por mais de quarenta anos do uso da Taxonomia de Bloom, especialmente sobre como os educadores definem os objetivos em seus planejamentos, e dessa reflexão sobre verbo-substantivo que os pesquisadores começaram a perceber as necessidades de mudanças na taxonomia original.

Em 2001, um grupo de pesquisadores publicou uma revisão da Taxonomia de Bloom, denominada *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy for educational objectives* (ANDERSON *et al.*, 2001). A partir disso, a Taxonomia de Bloom, apresentada em 1956, é referida como taxonomia original e essa nova versão de 2001, como taxonomia revisada, conforme explicita a Figura 10.

Figura 10 – Categorias da Taxonomia de Bloom 1956 e 2001
Habilidades de Pensamento de Ordem Superior



Fonte: Brasil (2015, p. 42).

Desde o seu lançamento, o uso mais frequente da taxonomia original, foi para classificar os objetivos e testes de avaliação. Segundo Krathwohl (2002), as análises sobre essa prática revelaram que a maioria dos objetivos desenvolvidos a partir da taxonomia original estavam embasados na categoria “conhecimento”, limitando-se, assim, a estabelecer o desenvolvimento das habilidades próprias dessa categoria, quais sejam, reconhecimento ou recordação de informações. Assim, o desenvolvimento dos objetivos envolvendo categorias de pensamentos mais complexos, considerados como a grande meta em um processo educacional, não eram desenvolvidos.

Na taxonomia revisada, a análise gerou a separação de verbos e substantivos em duas dimensões, na qual os substantivos ficaram alocados na dimensão conhecimento (o quê) e os verbos alocados na dimensão processos cognitivos (como). A taxonomia revisada, diante dessa bidimensionalidade, passa a tipificar o conhecimento como processo e, também, como conteúdo assimilado.

Na taxonomia original, embora as seis categorias fizessem parte do domínio cognitivo, apenas cinco delas (compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) estavam diretamente relacionadas a ele, pois a categoria conhecimento, desde sua criação, estava relacionada ao conteúdo procedimental. Contudo, na Taxonomia de Bloom Revisada, permaneceram as seis categorias e o nome da taxonomia foi mantido; no entanto, a bidimensionalidade da taxonomia atual conferiu-lhe algumas mudanças como destacado por Krathwohl (2002):

- A categoria Conhecimento foi renomeada para Lembrar; Compreensão foi renomeada para Entender; Aplicação foi renomeada para Aplicar; Análise foi renomeada para Analisar; Síntese foi renomeada para Avaliar e Avaliação foi renomeada para Criar, por expressarem melhor a ação pretendida e serem mais coerentes com os resultados esperados do processo de ensino;
- As categorias Avaliação e Síntese (renomeadas como Avaliar e Criar) foram trocadas de lugar;
- Os nomes das subcategorias foram alterados para verbos no gerúndio, que servem para a descrição do como será alcançado esse objetivo e para a escolha das estratégias e tecnologias educacionais;
- A nova taxonomia mantém o desenho hierárquico da original, mas ela é flexível, possibilitando a intercalação das categorias da dimensão do processo cognitivo quando necessário, devido ao fato de, em determinadas situações ou com determinados conteúdos, ser mais fácil para o estudante aprender a partir de uma categoria mais complexa.
- A intercalação das categorias não é total, especialmente na dimensão do conhecimento, a ordem deve ser respeitada, pois se considera que não há como estimular ou avaliar o conhecimento metacognitivo sem ter adquirido todos os anteriores;
- O princípio da progressão da complexidade foi mantido – do simples para o complexo; do concreto para o abstrato; mas, novamente, foi atribuída mais flexibilidade ao conceito cumulativo e dependente de cada categoria, pois diferentes disciplinas podem requerer processos cognitivos diferenciados; os estilos de aprendizagem possibilitam aos discentes aprenderem melhor num estágio mais elevado e depois serem capazes de entender os anteriores; e o conceito de metacognição abre espaço para que alunos transitem livremente pelas subcategorias com o objetivo de melhorar seu autoaprendizado.

De acordo com Anderson *et al.* (2001), na Taxonomia de Bloom Revisada, a dimensão conhecimento contém quatro subcategorias, ao invés das três subcategorias da original, sendo elas conhecimento – factual, conceitual, procedural e metacognitivo. Essas subcategorias (tipos de conhecimento) foram definidas por Anderson *et al.* (2001, p. 336), da seguinte maneira:

- **Factual:** Relacionado ao conteúdo básico que o discente deve dominar para realizar e resolver problemas; relacionado aos fatos que não precisam ser entendidos ou combinados, apenas reproduzidos como são apresentados. Em conhecimentos de: terminologia, detalhes e elementos específicos;
- **Conceitual:** Inter-relação dos elementos básicos do factual num contexto mais elaborado e menos óbvio para os discentes. Esses elementos mais simples foram abordados e agora precisam ser conectados. Esquemas, estruturas e modelos são organizados e explicados. Nessa fase, não é a aplicação de um modelo que é importante, mas a consciência de sua existência. Envolve conhecimentos de: classificação e categorização; princípios e generalizações; teorias, modelos e estruturas;
- **Procedural:** Relacionado ao “como realizar alguma coisa” utilizando métodos, critérios, algoritmos e técnicas. Nesse momento, o conhecimento abstrato começa a ser estimulado, mas dentro de um contexto único e não interdisciplinar. Envolve conhecimentos de: conteúdos específicos, habilidades e algoritmos; técnicas específicas e métodos; critérios e percepção de como e quando usar um procedimento específico;
- **Metacognitivo:** relacionado ao reconhecimento da cognição em geral e da consciência da amplitude e profundidade de conhecimento adquirido de um determinado conteúdo. Em contraste com o conhecimento procedural, esse conhecimento é relacionado à interdisciplinaridade. A ideia principal é utilizar conhecimentos previamente assimilados (interdisciplinares) para resolução de problemas e/ou a escolha do melhor método, teoria ou estrutura. Envolve conhecimentos: estratégico; sobre atividades cognitivas incluindo contextos preferenciais e situações de aprendizagem (estilos) e sobre autoconhecimento.

Segundo Anderson *et al.* (2001), na Taxonomia de Bloom Revisada, o domínio cognitivo passa a ser denominado como domínio do processo cognitivo, o que torna a denominação mais explícita e diretamente relacionada ao contexto educacional, assim, entende-se por processo o meio pelo qual o conhecimento é construído e utilizado para resolução de problemas cotidianos. O Quadro 7, a seguir, apresenta as categorias e subcategorias dessa Taxonomia.

Quadro 7 – Categorias e Subcategorias da Dimensão do Processo Cognitivo/Taxonomia de Bloom (revisada)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Lembrar: relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma determinada informação relevante memorizada.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Reconhecendo e Reproduzindo.
Entender: relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.
Aplicar: relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Executando e Implementando.

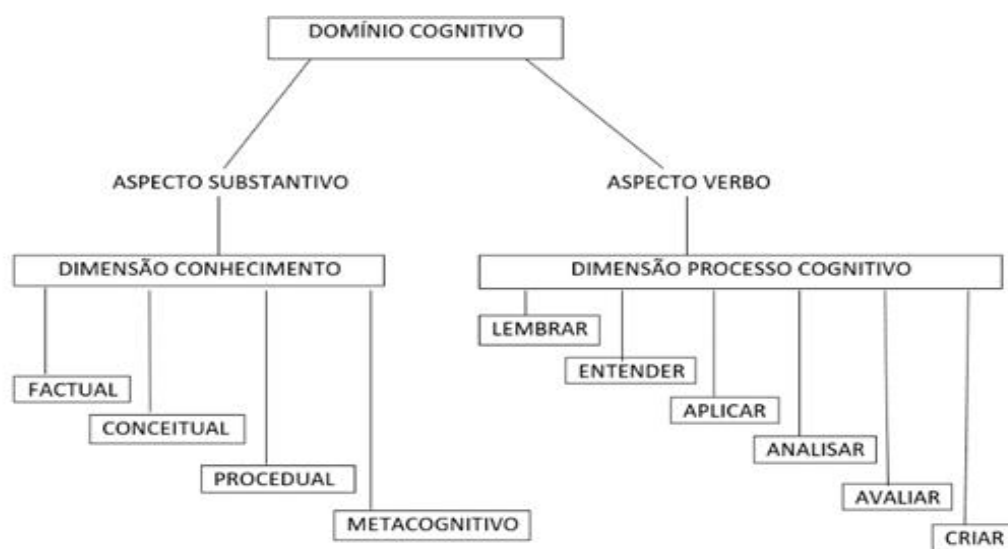
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Analisar: relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.
Avaliar: relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Checando e Criticando.
Criar: diz respeito a colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos.	Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: Generalizando, Planejando e Produzindo.

Fonte: Adaptado de Anderson *et al.* (2001).

Para Rodrigues Júnior (1994), o domínio cognitivo refere-se à recordação de alguma situação que foi internalizada para a resolução de alguma atividade mental para a qual o indivíduo tem que definir o problema fundamental, reorganizar o material ou combinar ideias, técnicas ou métodos antecipadamente aprendidos.

Santrock (2009) destaca que para essa atualização da Taxonomia de Bloom, um grupo de psicólogos educacionais atualizou as dimensões do conhecimento e do processo cognitivo de Bloom. Nessa atualização, a dimensão do conhecimento possui quatro categorias, que se situam em um continuum que vai do concreto (factual) ao abstrato (metacognição), conforme elucida a Figura 11, relacionada às Dimensões do Domínio Cognitivo da Taxonomia de Bloom Revisada.

Figura 11 – Dimensões do Domínio Cognitivo da Taxonomia de Bloom Revisada



Fonte: Galhardi e Azevedo (2013, p. 240).

Krathwohl (2002) ressalta que, na Taxonomia de Bloom Revisada, do fato de qualquer objetivo poder ser representado em duas dimensões, surgiu a possibilidade de construir um quadro bidimensional, o qual foi denominado de Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom, como ilustra o Quadro 8.

Quadro 8 – Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO	DIMENSÃO DO PROCESSO COGNITIVO					
	1. Lembrar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6. Criar
A. Conhecimento Factual						
B. Conhecimento Conceitual						
C. Conhecimento Procedural						
D. Conhecimento Metacognitivo						

Fonte: Adaptado de Anderson *et al.* (2001).

Esse quadro, conforme Anderson *et al.* (2001), deve ser utilizado objetivando a melhoria e a estruturação dos objetivos educacionais ao mesmo tempo em que auxilia os professores na melhor elaboração do planejamento e na escolha adequada de estratégias e tecnologias educacionais. No referido, a dimensão do conhecimento forma o eixo vertical do quadro, enquanto a dimensão do processo cognitivo forma o eixo horizontal, a interseção das categorias de conhecimento e o processo cognitivo formam as células. Qualquer objetivo pode ser classificado no quadro em uma ou mais colunas que correspondem à interseção da(s) coluna(s) apropriada(s) para categorizar o(s) verbo(s) e a interseção da(s) linha(s) apropriada(s) para categorizar o(s) substantivo(s).

Enfatiza-se que a utilização do quadro pelos professores possibilita a percepção da necessidade de inclusão ou a de falta de objetivos que vislumbraram uma curva de aprendizagem, partindo do “entender” e chegando em “criar”, fazendo, assim, com que os processos de ensino e aprendizagem transitem nos diversos níveis de operações mentais. Krathwohl (2002) também enfatiza que o quadro pode ser utilizado para verificar as avaliações, identificando o quanto os objetivos foram apreendidos pelos estudantes.

Além disso, muitos pesquisadores elaboraram, ao longo dos anos, quadros, imagens e tabelas com operações mentais relacionadas a cada nível para facilitar o entendimento e o uso pelos professores no processo de planejamento e avaliação da aprendizagem. No Quadro 9, denominado Habilidades Mentais, elaborado pela autora e sua colega de trabalho a partir da Taxonomia de Bloom Revisada, está explicitado o conceito de cada nível, as habilidades

mentais relacionadas e as sugestões de comandos/verbos para orientar a ordem dos exercícios e das atividades/questões avaliativas, a fim de contribuir com os professores.

Quadro 9 – Habilidades Mentais

NÍVEIS	HABILIDADES MENTAIS	ORDEM DOS EXERCÍCIOS
<p>BÁSICO:</p> <p>Nesse nível, a habilidade mental exigida é a identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento, contemplando operações mentais de pouca complexidade.</p>	<p>Memorização, conhecimento e compreensão dos conceitos.</p>	<p>observar, apontar, assinalar, caracterizar, citar, compreender, conhecer, constatar, identificar, considerar, contar, declarar, definir, denominar, desenhar, designar, determinar, enumerar, evocar, expor, localizar, imitar, indicar, listar, mencionar, mostrar, narrar, nomear, pormenorizar, recitar, referir, registrar, relatar, repetir, retirar, rotular, reconhecer, perceber, entender.</p>
<p>OPERACIONAL:</p> <p>Nesse nível a construção do conhecimento caracteriza-se pela aplicação dos conhecimentos em diferentes situações, envolvendo operações mentais de complexidade intermediária.</p>	<p>Aplicação dos conceitos.</p>	<p>elaborar, associar, computar, conceituar, confrontar, contrastar, descrever, diferenciar, discernir, aplicar, discriminar, discutir, distinguir, estimar, explicar, expressar, extrapolar, igualar, ilustrar, ler, reordenar, reproduzir, separar, escrever, agrupar, categorizar, combinar, dividir, escolher, , explorar, numerar, ordenar, organizar, planejar, qualificar, selecionar, separar, subdividir, classificar, seriar, interpretar, caracterizar; calcular, completar, compor, conservar, decompor, demonstrar, distribuir, efetivar, efetuar, empregar, escolher, executar, exercitar, fazer, praticar, realizar, resolver, traduzir, usar, utilizar, medir, adequar, relacionar, interagir, produzir, comparar, redigir, representar, apresentar.</p>
<p>GLOBAL:</p> <p>Nesse nível encontra-se as ações e operações mentais mais complexas que envolvem a aplicação de conhecimentos diferentes e a resolução de problemas.</p>	<p>Análise, sistematização, avaliação e criação utilizando conceitos.</p>	<p>justificar, deduzir, decidir, resumir, julgar, analisar, examinar, apreciar, conceituar, criticar, arranjar, sintetizar, distinguir, inferir, concluir, contemplar, desenvolver, avaliar, criar, formular, construir, contemplar, posicionar-se criticamente.</p>
<p>Observação: Dependendo do contexto a ordem dos exercícios poderá ser classificada em um nível superior.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora e Raquel Brum Ferraz (2021).

Diante do exposto, a Taxonomia de Bloom tem contribuído e embasado o processo de planejamento e, em especial, a avaliação da aprendizagem em muitas escolas nacional e internacionalmente, assim como alicerça a Base Nacional Comum Curricular e a Teoria de Resposta ao Item (TRI), isto é, a metodologia utilizada para construção de itens avaliativos das avaliações externas em nível mundial e para análise dos resultados.

6 EDUCAÇÃO/FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

A partir da redemocratização do Brasil, a necessidade de garantir aos jovens brasileiros as condições básicas para que se desenvolvam plenamente tornou-se consenso. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 13, assegura às novas gerações as oportunidades, a fim de lhes facultar “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”, sendo a Educação Integral uma estratégia necessária para a efetivação dessa premissa do ECA (BRASIL, 1990).

A formação humana é um processo integral, que ocorre o tempo inteiro, ao longo da vida e em todos os espaços, constituindo-se como uma trilha individual e, ainda, uma trajetória social, em que valores, linhas de pensamento e formas de organização social se entrelaçam com as escolhas, preferências e habilidades de cada sujeito. A Educação Integral, de acordo com o Centro de Referência em Educação Integral (CREI, 2019), pressupõe garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Para isso, pressupõe, também, a existência de um projeto coletivo, compartilhado por estudantes, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Assim, a escola possui um papel essencial, visto que se constitui como uma instituição que tem a função intencional de compartilhamento, construção e sistematização dos conhecimentos.

Logo, de acordo com a definição do Ministério da Educação, em seu portal:

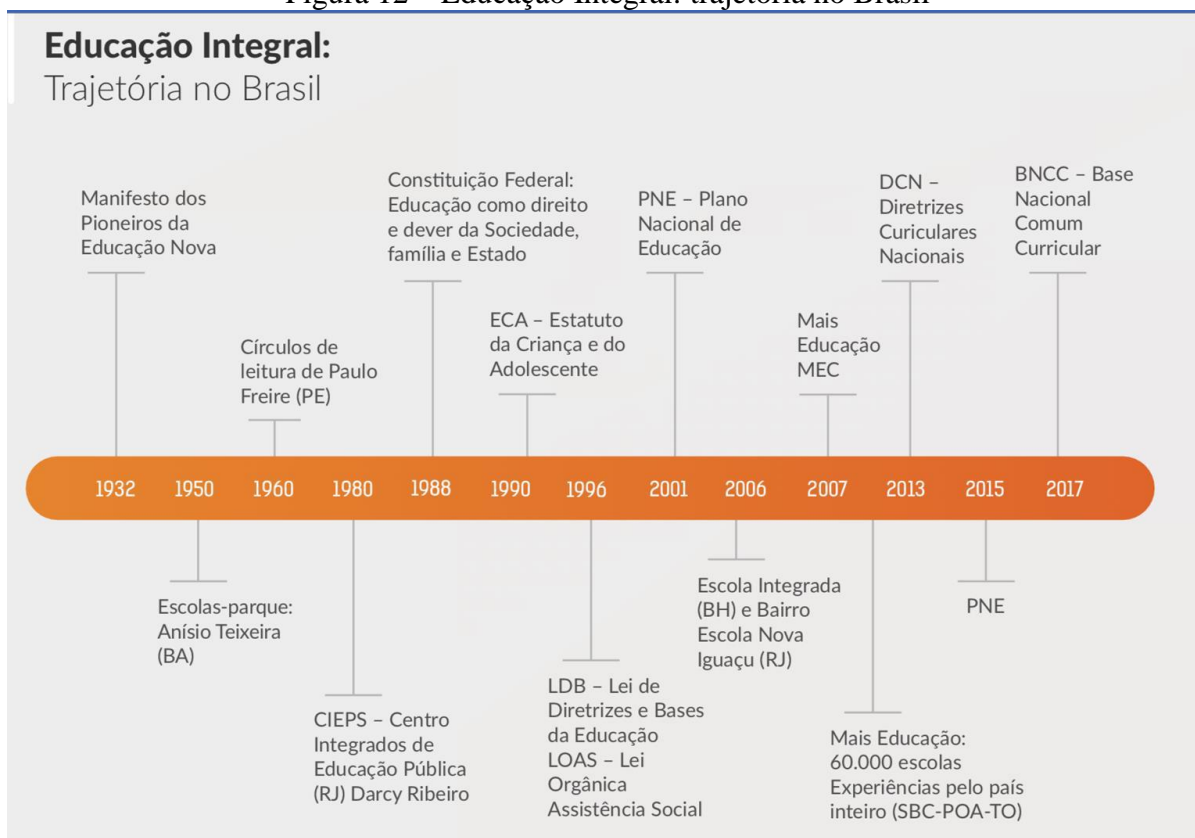
Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e dos adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (MEC, 2016, s./p.)

A Educação Integral vem sendo construída por um movimento brasileiro que ganhou força no final da década de 1990, como uma concepção que propõe a constituição de políticas e práticas educativas inclusivas e emancipatórias. Ao posicionar o estudante e seu desenvolvimento no centro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito social, histórico, competente e multidimensional, a Educação Integral tem contribuído para reconectar o sentido da escola e da educação com a vida.

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espaçial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GATTI, *apud* GUARÁ, 2006, p. 16)

A Figura 12 demonstra a trajetória da Educação Integral no Brasil, desde 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, até 2017, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destaca-se que, em 2015, no PNE, a meta 6 refere-se a 50% das escolas públicas contemplando a Educação Integral de 25% dos estudantes.

Figura 12 – Educação Integral: trajetória no Brasil



Fonte: Centro de Referência em Educação Integral (2019, p. 20).

Com base nessa imagem, observa-se o quanto a temática de Educação Integral vem sendo pautada no contexto brasileiro ao longo de décadas. Apesar das várias iniciativas, a Educação Integral, ainda, em muitos casos, consiste em um desafio a ser superado nas escolas brasileiras. Sublinha-se que a concepção de Educação Integral pressupõe o pleno desenvolvimento das pessoas nas diferentes etapas da vida, a centralidade do sujeito nas

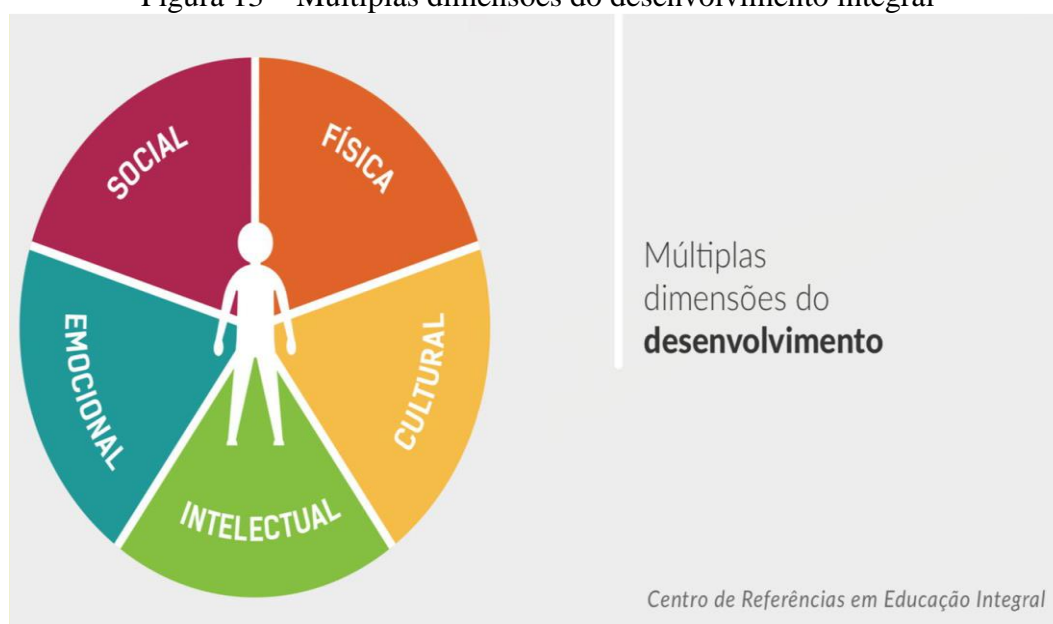
propostas educativas e a convicção de que a aprendizagem é fruto das relações do sujeito com tudo que o cerca, isto é, o meio, o outro e os objetos de seu conhecimento. A Educação Integral é, dessa forma, uma concepção de educação comprometida com a construção de conhecimentos, com sentido e significado, por meio de aprendizagens que sejam relevantes, acessíveis, pertinentes e transformadoras para os estudantes. Para tanto, as aprendizagens devem ajudar a aprofundar o desenvolvimento da criança e do adolescente, e, inversamente, todas as forças propulsoras do desenvolvimento devem ser aproveitadas para estimular e facilitar as diferentes aprendizagens.

6.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEU ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL E INTEGRADOR

A Educação Integral propõe um enfoque multidimensional e integrador que estimula os estudantes a pensar, a sentir, a se comunicar, a experimentar e a descobrir o mundo em suas partes, conexões e sistemas, a partir dos métodos, das linguagens e dos códigos das diferentes áreas do conhecimento e dos componentes curriculares.

Segundo o *Centro de Referências em Educação Integral* (CREI, 2019), a concepção de Educação Integral aborda o desenvolvimento do sujeito em cinco dimensões formativas, sendo elas: física, emocional, social, intelectual e cultural – conforme explicita a Figura 13.

Figura 13 – Múltiplas dimensões do desenvolvimento integral



Fonte: Centro de Referência em Educação Integral (2019, p. 27).

A seguir, elucida-se o significado de cada uma das dimensões, conforme o Centro de Referências em Educação Integral (CREI, 2019, p. 27):

- **Dimensão Física:** relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora;
- **Dimensão Emocional ou Afetiva:** refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de autorrealização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de autorreinvenção e do sentimento de pertencimento;
- **Dimensão Social:** refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres, e responsabilidade para com o coletivo;
- **Dimensão Intelectual:** refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo;
- **Dimensão Cultural:** diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais.

Assim, a concepção de formação integral considera que todos os sujeitos sejam intencionalmente estimulados e nutridos, visando ao desenvolvimento de todas as suas dimensões.

O movimento Todos pela Educação (TPE, 2015, p. 4), em seu estudo sobre Educação Integral, a reconhece como um caminho para a qualidade e a equidade no ensino, afirmando que “Educação Integral é uma concepção que considera a multidimensionalidade do ser de forma integrada. Reconhece que o desenvolvimento pleno do indivíduo só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética”.

Diante do exposto, o sujeito é colocado como central nas propostas educativas, acontecendo o seu desenvolvimento no tempo inteiro e em todos os espaços de convívio e interação do estudante. Porém, se consideradas as disparidades educacionais brasileiras, observa-se que muitos indivíduos são privados de escolhas autônomas e do desenvolvimento pleno do seu potencial.

O Brasil possui um dos mais complexos sistemas educacionais do mundo. De acordo com os dados divulgados pelo movimento Todos pela Educação (2015), o país possui aproximadamente 50 milhões de estudantes, 2 milhões de professores e 200 mil escolas. Nesse vasto contexto, existem desigualdades educacionais entre regiões, podendo ser de diversas ordens – entre elas, as relacionadas às questões socioeconômicas e às diferenças étnico-raciais e de gênero. Essas restrições de oportunidades demandam mudanças necessárias e urgentes no sistema educacional brasileiro.

Segundo o CREI (2019), a Educação Integral se constitui como uma proposta contemporânea, inclusiva, sustentável e fundamental para a superação das desigualdades, sendo sustentada por quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade.

- A Educação Integral promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.
- A Educação Integral é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas;
- A Educação Integral é uma proposta contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.
- A Educação Integral é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica. (CREI, 2019, p. 17-18)

Dessa forma, o conceito de educação integral emerge como uma das significativas estratégias para a superação das desigualdades, ratificada na BNCC (MEC, 2018), a qual prevê os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser assegurados a todos e a cada um dos estudantes em todas as escolas do país.

6.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS DIRETRIZES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Na Base Nacional Comum Curricular, estão estabelecidas diretrizes norteadoras para as escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas; essa organização privilegia o desenvolvimento mais amplo do indivíduo, a partir de um enfoque multidimensional e integrador. A BNCC destaca o compromisso das políticas educacionais com a Educação Integral, reconhecendo a necessidade de a Educação Básica privilegiar a formação e o desenvolvimento humano global:

O que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os

interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (MEC, 2018, p. 14)

A BNCC compreende a educação integral como o cerne das práticas pedagógicas, visando superar a concepção da fragmentação dos conhecimentos, de modo a contemplar estratégias que abarquem a contextualização na construção do conhecimento. Esse posicionamento justifica o agrupamento dos componentes curriculares em áreas de conhecimento e campos de experiência, a importância da intencionalidade das práticas educativas e a progressão de aprendizagens. Assim, a BNCC:

propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15)

Nessa perspectiva, a BNCC apresenta dez competências gerais para a Educação Básica, explicitando o compromisso com o desenvolvimento do indivíduo na sua integralidade. Essas competências estão inter-relacionadas e perpassam as diversas áreas de conhecimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, visando à construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Os sujeitos da Educação Básica compreendem as diversas fases do desenvolvimento humano, sendo que cada uma dessas guarda especificidades na forma de relacionamento com a realidade. É do imbricamento entre aprendizagem e desenvolvimento que se desenham as possibilidades de os sujeitos se apropriarem de novos modos de atuar sobre a realidade. Nesse sentido, aprendizagem e desenvolvimento, observados na perspectiva do direito, constituem-se balizadores das propostas curriculares. Portanto, aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos, que superam a ideia de passagem ou trânsito, ou de etapas estanques.

Aprender e desenvolver-se no espaço escolar deve ser resultado de um processo que ocorre em um *continuum*, ou seja, que não começa nele e que nele não se esgota. Isso significa compreender que há processos de aprendizagem e desenvolvimento anteriores e concomitantes, que ocorrem em circunstâncias distintas. (BONINI; DRUCK; BARRA, 2018, p. 21-22)

As práticas pedagógicas na Educação Integral objetivam promover a construção individual e coletiva de conhecimentos por meio da criação de sentidos compartilhados. Dessa maneira, o trabalho pedagógico, no que tange aos processos de contextualização do ensino e da aprendizagem, é muito importante. Contextualizar sentidos e significados na aprendizagem de

qualquer tema é a ação de tecer sentidos e significados, juntamente, em um coletivo. Ou seja, significados “gerais” ou “universais” dos conhecimentos de cada área (nas linguagens, na matemática, nas ciências, nas artes etc.) são articulados com os sentidos construídos, praticados e compreendidos no contexto de cada comunidade escolar.

Dessa forma, as práticas necessitam estimular as aptidões naturais de todos os sujeitos, bem como contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades e linguagens, durante a infância e a adolescência, favorecendo os processos de investigação e construção de conhecimentos e de sentidos coletivos e compartilhados. A aprendizagem se refere a um processo de base natural, fisiológica e neuronal, mas que, por força da cultura e da educação, torna-se intencionalmente condicionada e dirigida a certas formas e resultados. Segundo os estudos da Neurociência, há períodos de desenvolvimento mais sensíveis, que funcionam como “janelas de oportunidade” para intensificar aprendizagens, como os associados às podas neuronais da infância e da adolescência. Por isso, a garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Básica é tão importante. Há diferentes modos de aprender: por imitação; por memorização; por coerção; por tentativa e erro; por métodos lógicos e demonstráveis de experimentação; por estudo e reflexão sobre os próprios erros etc. A aprendizagem é sempre algum tipo de ação (mental, emocional ou corporal) com o mundo, mediada pelo outro, pela linguagem e pelo contexto social.

De acordo com o Centro de Referência em Educação Integral (2019), as práticas pedagógicas precisam manter a aprendizagem como um ciclo ativo e contínuo, que se baseia no estímulo às capacidades de autonomia, de protagonismo e de experimentação das crianças e dos jovens, elucidado na Figura 14, sobre o ciclo de aprendizagem contínua.

Figura 14 – Ciclo de aprendizagem contínua



Fonte: Centro de Referência em Educação Integral (2019, p. 34).

Para manter o ciclo ativo nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas abordagens metodológicas, as práticas pedagógicas em Educação Integral visam oferecer múltiplas formas de estudo, linguagens, ocasiões de interação, modos de interação e jeitos de despertar o interesse e o engajamento, conforme se explicita a seguir:

- **Múltiplas formas de estudo** e de investigação;
- **Múltiplas linguagens** na apresentação dos conteúdos de ensino e de aprendizagem, diversificando e articulando oralidade, imagem, textos, gráficos, vídeo, música, linguagem gestual e corporal, enfim, múltiplos estímulos aos sentidos e aos modos de representação;
- **Múltiplas ocasiões de interação** com os conteúdos de aprendizagem para favorecer sua assimilação mais profunda e significativa (não basta “dar aula” sobre um tema uma única vez);
- **Múltiplas formas de interação** entre os estudantes – desenvolver comunicação e argumentação em duplas trios, grupos, conjunto da turma, assembleia para debate ou apresentação (não basta apenas ler livros didáticos e fazer exercícios);
- **Múltiplas formas de despertar** o interesse e o engajamento na atividade de estudo (para além dos deveres e da obrigação em estudar) para ampliar a motivação e capacidade de construir sentidos e significados compartilhados (não basta estudar para ir bem nas provas e passar de ano). (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2019, p. 35)

Essas estratégias de aprendizagem podem ter relevância e pertinência no desenho das didáticas de todas as áreas do conhecimento e das diferentes pedagogias. Todas podem ser

combinadas e mobilizadas de diversas formas, dependendo do objetivo do currículo. Como afirmam muitos autores (MORÁN, 2015; MOREIRA; JANUÁRIO; MONTEIRO, 2014; ZABALA, 1998), as estratégias metodológicas precisam acompanhar os conteúdos e os objetivos pretendidos em um percurso de aprendizagem coerente e pertinente. Por exemplo, memorização, reprodução de informações ou tutoriais podem ser etapas necessárias para a formação de memórias, de repertório conceitual e procedimental e, portanto, de condições mínimas para a capacidade de formular hipóteses. Tanto observar quanto assistir o docente demonstrar conhecimentos e procedimentos são ações que ajudam a desenvolver a percepção e ampliação dos esquemas mentais. No entanto, se o professor enfatiza apenas as atividades da coluna de “estratégias menos ativas”, o estudante tende a se desengajar e ter um enfoque mais superficial e raso, logo, normalmente, não forma memórias de longa duração e não constrói ativamente seu próprio conhecimento nem procura conectá-lo com sua vida. Nesse caso, sua tendência é criar memórias de curto e médio prazo, reproduzindo mecanicamente informações, para atender a uma demanda externa a ele (a do professor) e, após testes e provas, esquecer tudo o que estudou (ANDRADE; SARTORI, 2018).

Vale destacar que existe uma confusão entre os termos “educação/formação integral” e “educação em tempo integral”; sendo assim, o primeiro visa ao desenvolvimento da integralidade do sujeito nas suas diversas dimensões, já o segundo objetiva aumentar o tempo de permanência dos estudantes na escola, o que não exclui a concepção de proporcionar uma formação integral. Porém, somente a ampliação do número de escolas operando em tempo integral, mesmo que alcançando a meta do PNE, não garante que a formação integral esteja de fato pautada em seu aspecto humano integral. A BNCC (MEC, 2018, p. 14) enfatiza:

Independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar formas de existir.

Assim, faz-se necessária a resignificação da escola como um espaço e tempo que privilegie a educação como processo permanente de humanização, onde se substitua o currículo estático e fragmentado por um currículo integrado e contextualizado, que objetive a formação integral dos sujeitos da escola, bem como contemple a formação da plenitude das dimensões que nos tornam humanos.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

Este capítulo versa sobre a análise e discussão dos achados à luz da problemática da pesquisa, que visou analisar as implicações das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, alicerçadas em matrizes curriculares, no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, buscou-se analisar as mudanças curriculares implementadas e suas implicações nos processos e nas pessoas do colégio observado.

Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove professores(as) que ministram aulas nos Anos Iniciais, do 3º ao 5º ano; cinco orientadoras/psicólogas educacionais, uma orientadora pedagógica, um orientador disciplinar e os profissionais que compõem a equipe pedagógica dos Anos Iniciais. Além destes, foi entrevistada a diretora pedagógica responsável pela gestão da Educação Infantil ao Ensino Médio do colégio, perfazendo dezessete profissionais entrevistados.

Destaca-se que para as análises e discussões dos achados da pesquisa, foram utilizadas as seguintes nomenclaturas: **grupo 1** – refere-se aos professores; **grupo 2** – refere-se à equipe pedagógica e gestora; **professores** – refere-se aos profissionais que ministram aulas nos Anos Iniciais; e **educadores** – refere-se aos profissionais da equipe pedagógica e gestora do colégio.

As análises foram distribuídas em cinco grandes categorias, sendo elas: análise do perfil dos entrevistados, análise das mudanças implementadas, análise das implicações do desenvolvimento de competências, análise dos resultados de aprendizagem e análise das estratégias utilizadas pela gestão. Cada uma destas categorias tem subcategorias.

7.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Para a realização das entrevistas, os profissionais foram divididos em cinco públicos. Porém, para análise das respostas, os públicos foram agrupados em dois grupos: **grupo 1** – dos professores, contendo nove destes e correspondendo a 53% dos entrevistados, e o **grupo 2** – da equipe pedagógica e gestora, contendo oito educadores e correspondendo a 47% do total. Neste último grupo, inclui-se a diretora pedagógica, conforme ilustra o Gráfico 1.

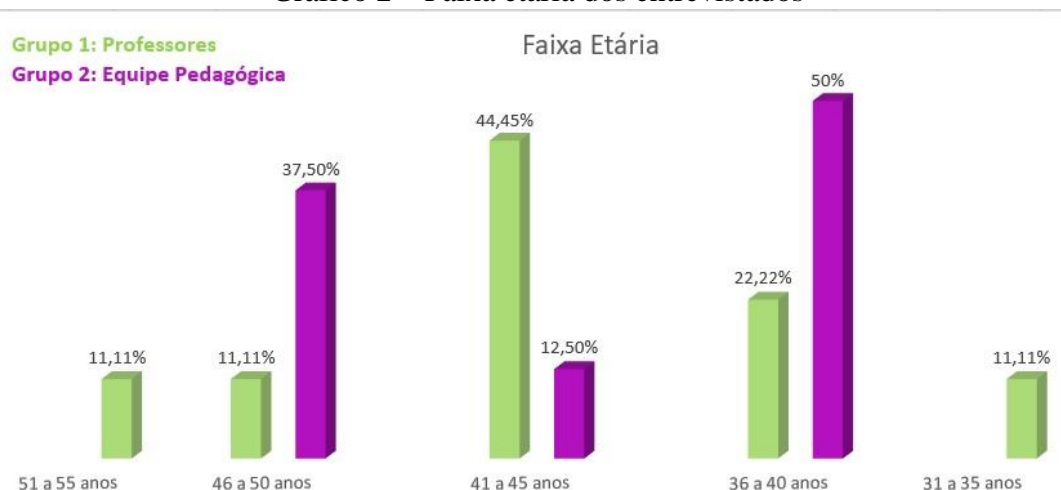
Gráfico 1 – Públicos pesquisados agrupados



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto à faixa etária, entre os professores do **grupo 1**, quatro têm entre 41 e 45 anos (44,45%), dois têm entre 36 e 40 anos (22,22%), um tem entre 31 e 35 anos (11,11%), um tem entre 46 e 50 anos (11,11%) e um tem entre 51 e 55 anos (11,11%); no **grupo 2**, quatro têm entre 36 e 40 anos (50%), três têm entre 46 e 50 anos (37,50%) e um tem entre 41 e 45 anos (12,5%). Conforme ilustra o Gráfico 2, a maioria dos professores está na faixa etária entre 41 e 45 anos e dos educadores, a maioria está na faixa entre 36 e 40 anos.

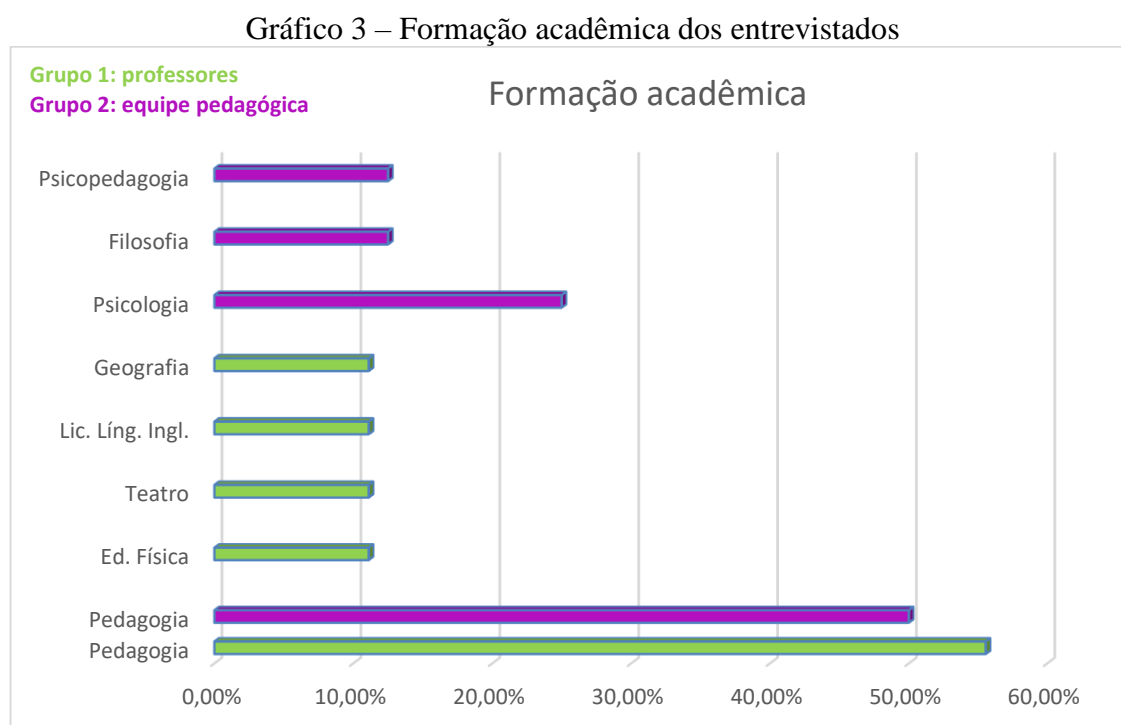
Gráfico 2 – Faixa etária dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto à formação acadêmica, entre os professores do **grupo 1**, cinco têm Licenciatura em Pedagogia (55,56%), um tem Licenciatura em Educação Física (11,11%), um tem

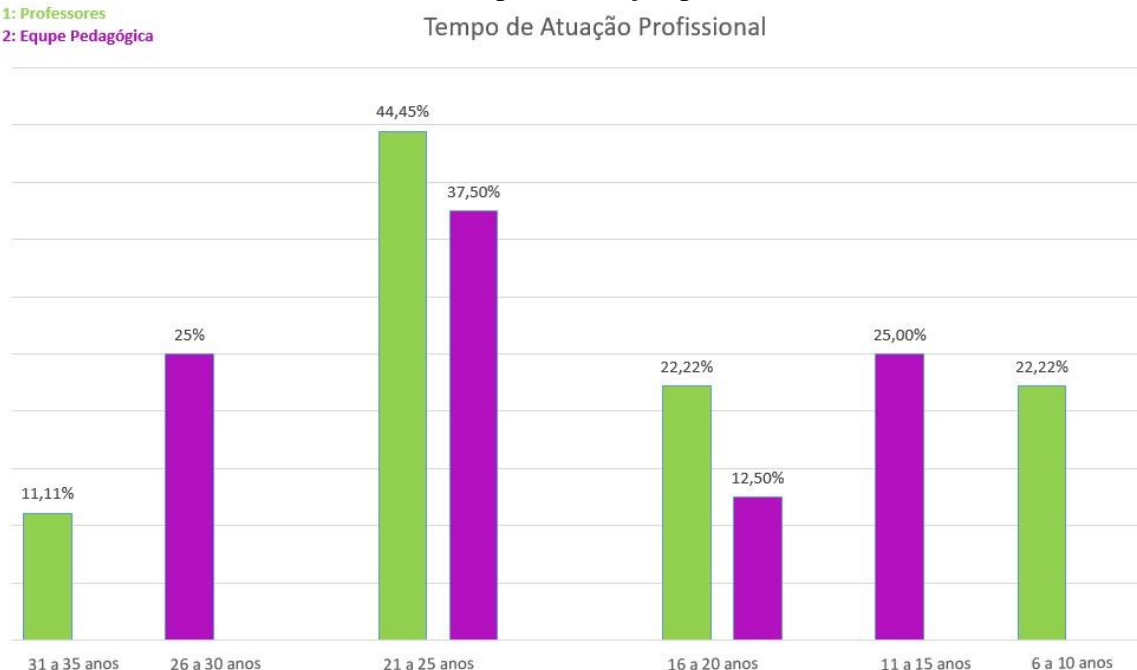
Licenciatura em Teatro (11,11%), um tem Licenciatura em Língua Inglesa (11,11%) e um tem Licenciatura em Geografia (11,11%); no **grupo 2**, quatro têm Licenciatura em Pedagogia (50%), dois são graduados em Psicologia (25%), um em Filosofia (12,5%) e um em Psicopedagogia (12,5%), conforme ilustra o Gráfico 3.



Quanto ao tempo de atuação profissional em escolas, dos professores do **grupo 1**, quatro têm entre 21 e 25 anos (44,45%), dois têm de 6 a 10 anos (22,22%), dois têm de 16 a 20 anos (22,22%) e um tem de 31 a 35 anos de experiência (11,11%); no **grupo 2**, três têm entre 21 e 25 anos (37,5%), dois têm de 11 a 15 anos (25%), dois têm de 26 a 30 anos (25%) e um tem de 16 a 20 anos de experiência (12,5%). O Gráfico 4 explicita que professores e educadores têm, maior percentual de respostas, um tempo de atuação profissional, ou seja, experiência no contexto educacional, de 21 a 25 anos.

Gráfico 4 – Tempo de atuação profissional

Grupo 1: Professores
Grupo 2: Equipe Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto ao tempo de atuação no colégio pesquisado, entre os professores do **grupo 1**, quatro têm de 6 a 10 anos (44,45%), três têm de 1 a 5 anos (33,33%), um tem de 16 a 20 anos (11,11%) e um tem de 21 a 25 anos (11,11%); no **grupo 2**, quatro têm de 6 a 10 anos (50%), três têm de 1 a 5 anos (37,5%) e um tem de 16 a 20 anos (12,5%). O Gráfico 5 ilustra que o maior percentual de respostas dos professores e educadores atua no colégio pesquisado há um período de 6 a 10 anos.

Gráfico 5 – Tempo de atuação dos entrevistados no colégio pesquisado

Grupo 1: Professores
Grupo 2: Equipe Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Destaca-se que 100% dos públicos pesquisados têm pós-graduação especialização na área de Educação. Dos professores entrevistados dos Anos Iniciais, quatro professoras, que atuam no 3º ou 4º ano, ministram aulas dos cinco componentes curriculares, sendo eles Português, Matemática, História, Geografia e Ciências (44,45%), um professor, que atua no 3º ano, atua no componente curricular de Educação Física (11,11%), uma professora, que atua no 5º ano, ministra aulas nos componentes curriculares de Português e Matemática (11,11%), uma professora, que atua no 4º ano, ministra aulas no componente curricular de Artes Cênicas (11,11%), uma professora, que atua no 5º ano, ministra aulas no componente curricular de Língua Inglesa (11,11%) e um professor, que atua no 5º ano, ministra aulas no componente curricular de Geografia (11,11%). Assim, para cada trio de professores do 3º ao 5º ano, foram indicados, no mínimo, uma professora pedagoga e um(a) professor(a) especialista, conforme demonstra o Quadro 10, distribuído por graduação e por ano, perfazendo o total de cinco professoras com formação em Pedagogia e quatro professores(as) com formações variadas em Licenciatura, denominados especialistas, pela pesquisadora.

Quadro 10 – Distribuição de professores por graduação x ano

ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
	Pedagogia	Pedagogia	Geografia
	Educação Física	Artes Cênicas	Língua Inglesa

Fonte: Elaborado pela Autora (2021).

7.2 ANÁLISE DAS MUDANÇAS IMPLEMENTADAS

Visando responder ao objetivo – **Compreender as mudanças implementadas no currículo escolar, as implicações na prática pedagógica dos professores e da equipe pedagógica e no processo avaliativo, a partir da utilização de matrizes curriculares com foco pedagógico em competências, em uma escola de Educação Básica privada de Porto Alegre/RS** – foram realizadas as entrevistas com os professores e a equipe pedagógica e gestora. Além disso, foram analisados as matrizes curriculares e socioemocionais, o Projeto Pedagógico, o Regimento Escolar, os planejamentos pedagógicos, o Plano de Formação Continuada e o plano de implementação das mudanças curriculares.

As questões 1 e 2 relacionam-se ao objetivo descrito acima:

1. Como você avalia a proposta pedagógica do colégio, baseada em um currículo que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes?

O **grupo 1** avaliou a proposta pedagógica do colégio como atualizada, coerente, conectada com as demandas contemporâneas, complexa, desafiadora e engrandecedora, com consistência teórica e abertura para modulações, promotora da gestão da aprendizagem de cada estudante e focada no desenvolvimento e na preparação dos estudantes para vida e para o mundo. Nessa proposta, o conteúdo não deixa de estar presente, mas, além disso, é fomentada nos estudantes a capacidade de utilizar o conteúdo, encontrando a sua aplicabilidade no dia a dia, transpondo seus conhecimentos para além da sala de aula. Um dos professores relatou: *“É a melhor proposta que já trabalhei, contempla muitos aspectos, desde o trabalho de sala de aula até a avaliação do estudante”*. Outra professora destaca:

Saímos da lista classificatória de conteúdos para uma formação integral dos estudantes, desenvolvendo diferentes habilidades dentro de cada competência, criando oportunidade de análise, pesquisa, observação, o diagnóstico da aprendizagem é muito mais eficiente e significativo para os estudantes.

O **grupo 2** entende a proposta como inovadora, consistentemente alicerçada nos conceitos de competências e habilidades, constituindo-se uma proposta contemporânea e coerente, com documentos norteadores nacionais e internacionais, uma proposta de vanguarda e ensino de qualidade, voltada para a formação de sujeitos competentes, éticos e globais, que oportuniza o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, baseando-se no desenvolvimento humano e global. Uma das educadoras explanou: *“O currículo do colégio desafia os estudantes a desenvolverem atitudes e trabalharem numa perspectiva de resolução de problemas, construindo e aprendendo na relação com os pares”*. Outra enfatizou: *“A abordagem por competências e habilidades fornece ferramentas aos estudantes para resolverem diversas situações desafiadoras do seu cotidiano”*. Segundo outra educadora:

A proposta pedagógica por competências e habilidades inicialmente ocorreu por uma demanda externa relacionada ao ENEM e às legislações e, depois, por um entendimento interno sobre a sua importância e sobre a possibilidade de fazer um trabalho consistente que possa trazer evidências sobre o desenvolvimento dos estudantes.

2. Explique, a partir da utilização de matrizes curriculares com foco pedagógico em competências e habilidades, quais as mudanças implementadas:

a) no currículo escolar:

O **grupo 1** destacou a elaboração de matrizes curriculares e socioemocionais como uma grande mudança implementada. As matrizes curriculares foram elaboradas por áreas de conhecimento, o que possibilita e amplia o estabelecimento de conexões entre os componentes curriculares e a criação de um novo currículo, baseado no cognitivo e no socioemocional e focado na habilidade que será desenvolvida e não apenas no conteúdo. Houve uma mudança de concepção, na qual o estudante é o protagonista da aprendizagem e o currículo visa contemplar uma aprendizagem significativa, que tenha valor para o estudante. Um professor destacou: “*O processo de ensino e aprendizagem está devidamente organizado de acordo com a complexidade gradual possível e necessária para os estudantes de acordo com cada etapa de ensino*”. Para uma das professoras:

Um estudante competente sabe solucionar diversas situações com os recursos que já foram trabalhados em algum momento da vida escolar. Ele cria estratégias através das habilidades já desenvolvidas por ele. Nesse sentido, trabalhar por competências e habilidades no currículo faz com que tenhamos um papel ainda mais importante na vida dos nossos estudantes.

O **grupo 2** relatou que o currículo foi ressignificado, levando em conta as estratégias necessárias para o desenvolvimento e a aplicação das matrizes. Dessa forma, foram implementadas mudanças no planejamento dos professores, com base nas áreas de conhecimento e na utilização de sequências didáticas, nas metodologias, nos instrumentos de avaliação e na autoavaliação, bem como nos projetos e nas saídas de estudo. Em razão disso, o currículo sofreu muitas transformações, pois o foco não era mais o conteúdo, e sim as competências e habilidades. Todos esses elementos foram redimensionados e adequados às novas premissas. Segundo uma educadora:

O currículo escolar passou de um modelo baseado em conteúdos, com disciplinas isoladas e pouca articulação entre elas, para um modelo de maior integração entre os saberes, visando o desenvolvimento de competências não só cognitivas, mas também socioemocionais.

b) na reorganização dos conteúdos curriculares:

O **grupo 1** relatou a mudança do olhar do professor no que diz respeito aos conceitos e suas significações e às estratégias necessárias para a construção dos conhecimentos por meio das habilidades. Ainda de acordo com o grupo, houve uma mudança de foco na aplicabilidade do conhecimento; os conteúdos analisados, sob a ótica de habilidades e competências, tornaram-se mais concretos e coerentes; os conteúdos se tornaram mais práticos, oferecendo, assim, maior significado aos saberes escolares; e houve uma mudança no entendimento da educação, a partir do papel de formação, e não só de informação de conceitos. De acordo com um professor: *“Houve uma ressignificação na organização dos conteúdos, através da escolha, distribuição e enfoque de cada conteúdo de acordo com a evolução dos níveis”*.

O **grupo 2** enfatizou que os conteúdos, antes fragmentados, passaram a ser organizados nas áreas de conhecimento, de acordo com as competências e habilidades, e passaram a ser chamados de objetos de conhecimento. A mudança se deu não só em seus nomes, mas na sua conceituação, sendo dispostos a partir de um currículo em espiral ascendente, no qual os conhecimentos, as competências e as habilidades se interligam e se complexificam ao longo de toda a escolarização. Segundo uma educadora: *“Os conteúdos passaram a ser trabalhados de uma maneira mais contextualizada, fazendo com que os estudantes entendam o motivo de aprenderem determinado conteúdo”*.

c) nos planejamentos:

O **grupo 1** destacou que as organizações das situações de aprendizagem partem das competências e habilidades e não ao contrário. Assim, o planejamento não prioriza somente a área de conhecimento e o conteúdo, há uma mudança significativa de entendimento ao elaborar os planejamentos. O planejamento contempla habilidades e competências que necessitam ser desenvolvidas por meio de objetos de conhecimento; o professor utilizará diversas estratégias metodológicas para desenvolver as habilidades propostas. De acordo com uma professora: *“O planejamento por competências e habilidades [se] torna mais claro e objetivo para o professor no momento de sua elaboração e, também, na sua execução”*.

O **grupo 2** relatou que os planejamentos passaram a se dar por sequências didáticas e com alguns projetos, organizados pelos professores responsáveis pelas áreas de conhecimento, contemplando as competências e habilidades previstas para o trimestre. Dessa forma, nas

sequências didáticas e nos projetos são descritas as competências e habilidades, os objetos de conhecimento, as situações de aprendizagem, as estratégias metodológicas e a avaliação da aprendizagem. Segundo uma educadora: *“O planejamento em áreas garante uma maior unidade entre as turmas, o que era um ponto importante de fragilidade, antes da implementação dessas mudanças”*.

d) na prática pedagógica (professores e equipe):

O **grupo 1** compreende que, com um trabalho que vise o desenvolvimento de competências e habilidades, todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem entendem o que se pretende com cada proposta. As matrizes norteiam a prática dos professores, porém a prática pedagógica precisou ser repensada e reorganizada; foram necessárias capacitações, momentos de estudos e discussões constantes para o alinhamento e planejamento dessa prática. Para uma professora:

O planejamento busca a interdisciplinaridade e as atividades tornam-se ferramentas para a construção das habilidades. Há um olhar e uma escuta contínua para o processo e em como aprimorar as aprendizagens, tanto no sentido do que é preciso retroceder ou avançar nesse processo.

O **grupo 2** relata que a prática pedagógica passou a ser mais contextualizada e geradora de sentido para a aprendizagem, estimulando o protagonismo dos estudantes e de sua criticidade. A dinâmica da sala de aula passou a ser voltada para os estudantes; o estudante é o protagonista e o professor o mediador das aprendizagens. Aspectos como autonomia, pensamento crítico, criatividade e desenvolvimento socioemocional passaram a ser enfatizados nas práticas cotidianas dos professores. A prática pedagógica vem sendo transformada e encontra-se em processo de melhoria contínua, situação em que os professores são desafiados a buscar metodologias inovadoras e colaborativas, bem como propor situações-problema aos estudantes, visando o desenvolvimento de suas habilidades. Segundo uma educadora:

As práticas pedagógicas eram, anteriormente, bastante desalinhadas e uma mudança muito importante foi a criação de um documento de alinhamento de práticas dos Anos Iniciais, com a participação dos professores de todos os anos, orientação educacional e pedagógica e coordenação de ensino.

e) nas metodologias de ensino:

O **grupo 1** enfatizou a utilização de técnicas em que o estudante é o centro da sala de aula e aprende de forma colaborativa com seus pares e seus professores. Há uma busca constante pela inserção de atividades, dinâmicas, técnicas e ferramentas diversificadas que possibilitem o protagonismo do estudante e o desenvolvimento das habilidades propostas, assim como existe uma busca pela qualificação das metodologias consolidadas e pela inovação. As metodologias utilizadas passaram a ser mais práticas e ativas, instigando os estudantes a resolverem problemas do cotidiano. Segundo uma professora: *“Passamos a utilizar metodologias ativas, buscando protagonismo dos estudantes envolvidos na aquisição do conhecimento, através de pesquisa, trabalhos em grupo, sala de aula invertida”*.

O **grupo 2** relatou que os professores passaram a buscar diferentes metodologias, a fim de proporem aulas mais dinâmicas, conectadas e desafiadoras, que sobretudo atendessem o novo posicionamento curricular. As metodologias ativas e o uso de ferramentas tecnológicas têm sido o foco das formações atuais dos professores, buscando maior participação e engajamento dos estudantes no seu processo de produtores de conhecimento. Uma das educadoras relata: *“Observo o uso de metodologias ativas, com aulas mão na massa, uso dos laboratórios e atividades que envolvem os estudantes e os colocam como protagonistas”*.

f) o processo avaliativo:

O **grupo 1** relatou que o processo avaliativo foi considerado a mudança mais significativa e impactante em todo o processo de ressignificação curricular, ele foi reestruturado para atender a necessidade da realização de uma avaliação coerente com o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação passou a ser estruturada nas competências e habilidades previstas nas matrizes e no planejamento. Desse modo, os professores elaboram habilidades avaliativas trimestrais, as quais englobam as habilidades de trabalho que constam nos planejamentos e são desenvolvidas ao longo do trimestre. A avaliação é processual e permanente, o olhar avaliativo passou a ser mais cuidadoso, criterioso e assertivo; os professores a acompanham por meio do preenchimento constante de planilhas de acompanhamento de habilidades avaliativas, as quais geram gráficos de desenvolvimento individuais dos estudantes e comparativos entre a turma e as turmas do ano. Segundo uma professora:

A mudança foi muito significativa e consistente, a avaliação se tornou mais ampla, mas ao mesmo tempo, mais fiel ao conhecimento que o estudante adquiriu. É possível verificar o processo avaliativo completo do estudante, seu desempenho em cada componente curricular.

Outro professor relata:

Acredito que a mudança mais complexa e significativa em todo o nosso processo foi a avaliação, porque para mim só há de verdade uma mudança na prática pedagógica se a avaliação for condizente com o trabalho, caso contrário, até realizamos algumas melhorias no nosso fazer, porém acaba não sendo coerente com a avaliação e, assim, o processo não fica redondinho.

O **grupo 2** destacou que a nova forma de avaliação passou a levar em conta todo o processo de desenvolvimento dos estudantes nas habilidades cognitivas e socioemocionais. Foram implementadas uma série de mudanças, entre elas: o uso do fichão avaliativo, com competências e habilidades, para que os estudantes e as famílias acompanhem o processo de desenvolvimento do estudante; a revisão da avaliação atitudinal e autoavaliação dos estudantes, com base na Matriz Socioemocional e no Programa de Liderança Líder em Mim; a organização de um fluxo de elaboração e validação de provas e instrumentos avaliativos; e a criação de planilhas de acompanhamento do desenvolvimento das habilidades por estudantes, que geram gráficos comparativos das habilidades desenvolvidas por turma e comparativos entre turmas, visando a qualificação do acompanhamento pedagógico. De acordo com uma educadora:

As observações dos professores sobre a aprendizagem dos estudantes passaram a ser registradas em instrumentos que explicitam as habilidades e competências desenvolvidas. Através desta expressão, clara e formativa, tanto o estudante quanto os seus responsáveis podem acompanhar e compreender em que estágio do processo o estudante se encontra. Igualmente, os professores são capazes de cruzar estes dados, a fim de fazerem análises de desempenho individual e grupal, permitindo planejar novas estratégias, para retomar habilidades ainda não desenvolvidas.

Para uma educadora:

Os professores só mudaram de fato a sua prática pedagógica e o seu olhar para as individualidades dos estudantes a partir do novo processo avaliativo. A nossa grande mudança foi a avaliação, se nós não tivéssemos mudado a avaliação, não teríamos conseguido de fato trabalhar com competências e habilidades. Estaríamos ainda como muitas escolas, tentando!

Para outra educadora: “Professor só muda se a avaliação mudar, a avaliação é o pulo do gato, na minha opinião”.

Segundo as respostas coletadas nas entrevistas, várias foram as mudanças implementadas no processo educativo. Porém, tanto o grupo 1, quanto o grupo 2 considerou que a mudança mais significativa e decisiva, para a implementação do trabalho educativo com foco pedagógico em competências e habilidades, foi o reposicionamento do processo avaliativo, entendendo que a avaliação necessita ser coerente com as premissas e práticas educativas.

Para dar sequência à coleta de evidências que ajudam a compreender as mudanças implementadas, realizou-se uma análise dos documentos do colégio, em especial do documento intitulado Tessitura Curricular (2016). Esta análise será apresentada abaixo, em ordem cronológica de ações, conforme consta no referido documento.

A gestão pedagógica (direção pedagógica, coordenações de ensino e equipes pedagógicas) do colégio iniciou, em 2013, o seu projeto de reestruturação curricular. Isso porque, naquele momento, sentiu-se a necessidade de elaborar matrizes curriculares em substituição ao Plano de Estudos, até então vigente na instituição, posto que este já não atendia às necessidades da contemporaneidade.

No segundo semestre de 2013, a gestão contratou uma empresa para aplicação de uma avaliação externa nos estudantes do 3º ao 5º ano, 8ª série e 3ª série do Ensino Médio, para evidenciar as necessidades de ajustes no currículo do colégio. De posse dos resultados, contratou uma consultoria externa e iniciou a discussão sobre a implantação de um currículo focado no desenvolvimento de competências e habilidades com as equipes pedagógicas dos níveis de ensino e com os professores; posteriormente, socializou a temática e as intencionalidades com os demais colaboradores da escola. Durante os anos de 2014 e 2015, os estudos se intensificaram e as matrizes curriculares foram sendo estruturadas com base no Plano de Estudos vigente na época: nas matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional (INADE) e em outros documentos oficiais do Ministério da Educação. Para a elaboração das matrizes curriculares, fez-se necessário um estudo aprofundado sobre competências e habilidades, metodologias de ensino e aprendizagem, planejamento e avaliação, a fim de alicerçar o novo currículo e, por consequência, ressignificar as práticas pedagógicas.

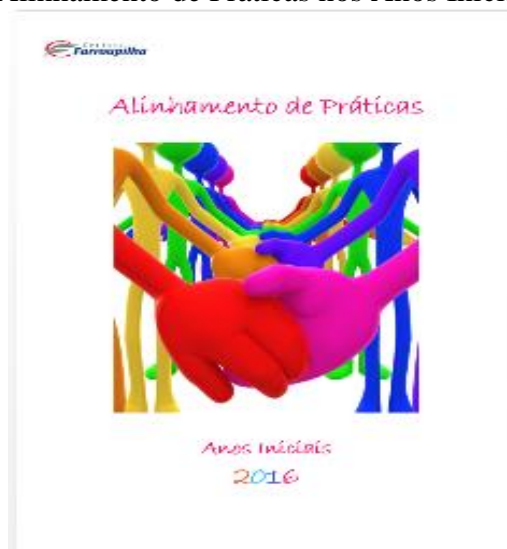
Em 2014, foi constituído o primeiro Grupo de Trabalho (GT) dos Anos Iniciais, composto por uma professora representante de cada ano, um orientador educacional e um coordenador de ensino, com o objetivo de que planejassem estratégias e ações para alinhar as práticas que se faziam necessárias para qualificar os processos pedagógicos e administrativos dos Anos Iniciais. A criação do GT resultou no documento intitulado Alinhamento de Práticas

nos Anos Iniciais 2014, o qual foi entregue à toda equipe dos Anos Iniciais na Jornada Pedagógica de fevereiro; a cada ano letivo que se inicia, entrega-se o documento atualizado, com as necessidades e demandas verificadas no ano anterior. Conforme uma educadora:

Essa dinâmica de constituição de GTs foi muito eficiente, o que se tornou uma prática sistemática no nosso nível de ensino, até os dias atuais, para os desafios, projetos, atividades e eventos do cotidiano escolar.

A Figura 15 ilustra a capa do documento Alinhamento de Práticas nos Anos Iniciais do ano letivo de 2016.

Figura 15 – Alinhamento de Práticas nos Anos Iniciais 2016



Fonte: Documento *Tessitura Curricular* do Colégio Farroupilha (2016, p. 19).

Também nessa época, iniciou-se o estudo sobre o processo avaliativo dos Anos Iniciais, que contou com a participação, num GT específico sobre avaliação, de professores representantes de cada ano, orientadores e coordenadores de ensino. Inúmeros encontros foram realizados pelo GT para estudo e discussão da temática e para desenhar o novo processo avaliativo, à luz do desejo de trabalhar desenvolvendo competências e habilidades nos estudantes. O Grupo de Trabalho, de tempos em tempos, em reunião geral, informava para os demais professores como estava o processo e, também, validava com o grande grupo as proposições, a fim de que todos pudessem contribuir e se manter atualizados acerca do tema. O estudo e o desenho do novo processo avaliativo levaram, inicialmente, cerca de seis meses para serem estruturados. Posteriormente, foram apresentados e validados por todo o corpo docente

do nível de ensino, quando passaram a ser feitas algumas iniciativas-pilotos para verificação das possibilidades e dificuldades de implantação no próximo ano letivo.

Para realizar a implantação, foram oportunizadas várias reuniões pedagógicas com todos os professores e a equipe pedagógica, para o estudo e a discussão da nova concepção e suas premissas, assim como para a elaboração dos fluxos de processos e de trabalho relacionados ao processo avaliativo, como, por exemplo: capas e mapas de provas, planilhas de acompanhamento, sistema digital de avaliação, fichão avaliativo, prazos e outras melhorias nas práticas pedagógicas, que se fizeram necessárias a partir da mudança avaliativa. Segundo uma educadora:

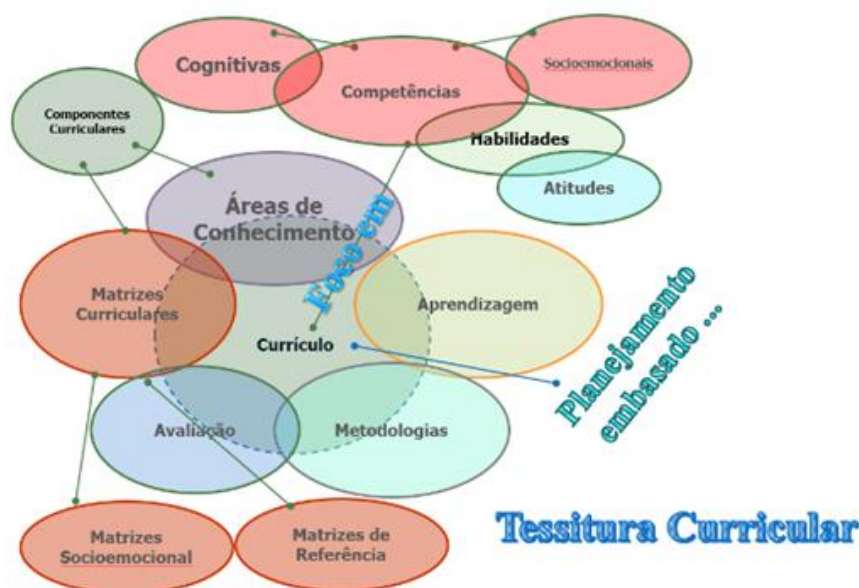
Esse processo de mudança na avaliação não se extinguiu em um ano, estamos em constante análise do mesmo e realizamos melhorias sempre que julgamos necessário, também à medida que vamos aprendendo ano a ano a abordar, nas nossas práticas, o trabalho com competências e habilidades, [fazemos o] refinamento na prática avaliativa.

Como relata uma professora:

Para a nova forma de avaliar, tínhamos que dar conta de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais e isso foi um grande desafio. Em muitos momentos, achamos que não íamos conseguir, deu muito medo, porém ano a ano fomos aprendendo e melhorando o nosso jeito de fazer.

Em 2016, os professores assessores de área, juntamente com os demais docentes, com a gestão e com as equipes pedagógicas dos níveis de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio, realizaram o refinamento das matrizes curriculares, a fim de aparar arestas entre os níveis e entre os anos/séries. Todos os professores do colégio, ao longo do primeiro semestre, participaram de momentos de formação para a apropriação da nova Tessitura Curricular do Colégio, assim intitulada pela gestão pedagógica. Esta consiste no entrelaçamento das matrizes curriculares em áreas de conhecimento e em componentes curriculares da Matriz Socioemocional, das matrizes de referência e das concepções de aprendizagem, metodologia e avaliação, gerando um currículo alicerçado em competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, desdobradas em habilidades e atitudes (FARROUPILHA, 2016). Estão explicitadas na Figura 16, abaixo.

Figura 16 – Tessitura Curricular do Colégio Farroupilha



Fonte: Documento *Tessitura Curricular* do Colégio Farroupilha (2016, p. 4).

Ainda em 2016, diante da análise dos dados educacionais brasileiros, que apontavam a necessidade de priorizar a formação integral dos estudantes, a gestão e as equipes pedagógicas reafirmaram o seu compromisso com o processo formativo de subjetividades, com os modos de ser sujeito e com sua integralidade e inteireza, lançando a Matriz Socioemocional do Colégio. Esta matriz constitui-se em três eixos: identidade (autoconhecimento, autoconceito e autoestima), convivência (habilidades sociais e cooperação) e cidadania (liderança e sustentabilidade), que perpassam toda a Educação Básica e, além disso, são desdobrados em competências e habilidades para todos os níveis de ensino, os quais estão elucidados na Figura 17.

Figura 17 – Eixos e Competências da Matriz Socioemocional Farroupilha



Fonte: Documento *Tessitura Curricular* do Colégio Farroupilha (2016, p. 5)

A Matriz Socioemocional foi elaborada pelos orientadores e psicólogos educacionais do colégio, contando com apoio externo, de assessoria, e interno, da gestão pedagógica. Além disso, foi submetida aos professores para que pudessem tecer suas contribuições ao documento.

A gestão pedagógica, com o objetivo de ressignificar o currículo do colégio e com vistas a qualificar suas práticas pedagógicas e contribuir de forma significativa no processo de formação dos estudantes, elaborou um plano estratégico para empreender as ações projetadas. Entre as ações eleitas pela equipe pedagógica, estava a de realizar visitas de *benchmarking*⁵ a escolas com excelentes resultados acadêmicos, em São Paulo e em Minas Gerais, a fim de poder conhecer novas práticas e compartilhar experiências. Além disso, a equipe participou de cursos no exterior, como o de Reggio Emília, na Itália, e um curso sobre tecnologias educacionais como ferramenta de aprendizagem, nos Estados Unidos. Integrou-se, também, a vários congressos e a formações nacionais e internacionais, a fim de tomar decisões com maior embasamento e com riscos minimizados.

Ressalta-se que esse plano estratégico foi elaborado pela gestão pedagógica no final de 2013, contendo várias ações, entre os anos de 2013 e 2018. Algumas das ações, que envolveram, em especial, os professores e as equipes pedagógicas foram: formação continuada, por meio de palestras, relatos, discussões, grupos de estudo, reuniões e leituras sobre competências e habilidades cognitivas e socioemocionais; planejamento; metodologias; avaliação; estilos e ritmos de aprendizagem; Matriz de Referência do ENEM, nova Base Nacional Curricular Comum e outros documentos legais; participação em reuniões para discussão, alinhamento de conceitos e escrita das matrizes curriculares por área de conhecimento e apropriação da Matriz Socioemocional.

Segundo o documento *Tessitura Curricular* (COLÉGIO FARROUPILHA, 2016, p. 15) o Plano Estratégico para Ressignificação Curricular foi delineado em **oito estratégias fundamentais**:

- **Estratégia 1:** avaliação externa para mensurar os resultados acadêmicos;
- **Estratégia 2:** consultorias e/ou assessorias externas para capacitações;
- **Estratégia 3:** alinhamento de práticas;
- **Estratégia 4:** plano de formação continuada;

⁵ *Benchmarking* consiste na pesquisa e conhecimento profundo de quem são os concorrentes do setor e como eles trabalham. É um processo de comparação de produtos, serviços e práticas empresariais, e é um importante instrumento de gestão das empresas.

- **Estratégia 5:** elaboração de matrizes;
- **Estratégia 6:** *benchmarking*;
- **Estratégia 7:** projeto-piloto de ressignificação curricular de forma disruptiva nos Anos Iniciais;
- **Estratégia 8:** mensuração da satisfação dos estudantes, das famílias e dos professores.

As oito estratégias foram desdobradas em ações anuais, realizadas nos diferentes níveis de ensino. Entre essas ações, destaca-se que, em 2016, foi aplicada uma pesquisa para mensurar o nível de satisfação dos professores dos Anos Iniciais com relação à nova Tessitura Curricular, em virtude de estarem participando do projeto-piloto.

Nos estudantes dos Anos Iniciais do 3º ao 5º ano, foi aplicada uma pesquisa de satisfação em 2016, a fim de verificar as suas opiniões sobre a proposta pedagógica do colégio, baseada no desenvolvimento pedagógico de competências e habilidades. Com isso, pretendeu-se verificar o entendimento dos estudantes a respeito das habilidades, constantes nas atividades e nas avaliações, e como eles agem/ comportam-se a partir dos resultados alcançados.

Destaca-se que, para a elucidação da concepção das práticas pedagógicas do colégio, as famílias participam anualmente de reuniões gerais de pais, em que é apresentada a proposta pedagógica pela coordenação de ensino e pela equipe pedagógica, também têm a oportunidade de participar em reuniões de pais, individuais e coletivas, com os professores, para esclarecimento de dúvidas e para receber *feedback* do desenvolvimento de seu(a) filho(a). Para tentar assegurar um maior entendimento por parte das famílias sobre o currículo do colégio, entrega-se, na primeira reunião de pais, o Guia Escolar, o qual contém informações.

O colégio também utiliza como estratégia a participação das famílias na Ciranda de Ideias (mostra das situações de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais), nas Mostras do Conhecimento e Científica (exposições das pesquisas dos estudantes dos Anos Finais e do Ensino Médio) e na Sessão de Autógrafos da Educação Infantil, onde as famílias têm a oportunidade de apreciar as produções de seus/suas filhos(as). Entende-se que as famílias devem participar do processo de aprendizagem dos seus filhos, por isso, quando o colégio aplica novas metodologias de trabalho e de avaliação, é preciso fazer com que compreendam os objetivos, no que se refere à construção de habilidades e competências no trabalho com crianças e adolescentes (COLÉGIO FARROUPILHA, 2016).

Em 2016, também foi aplicada a pesquisa de satisfação nas famílias, a fim de mensurar as implicações das mudanças no currículo. Frequentemente, a comunidade escolar participa de diversas situações de aprendizagem que são proporcionadas aos estudantes e ao público em geral, assim como o acesso ao Informativo Semanal e à Revista do Colégio, com tiragem trimestral, que aborda as vivências curriculares dos estudantes e outros temas relevantes ao processo de desenvolvimento humano. É, também, oferecido o Programa Cuidar é Básico, que contempla os eixos saúde, aprendizagem e convivência, por meio de palestras e encontros (COLÉGIO FARROUPILHA, 2016).

Segundo uma educadora:

A direção pedagógica, juntamente com sua equipe, elaborou um novo plano estratégico pedagógico, a partir de 2018, o qual contém as estratégias curriculares que estão e serão implementadas e o plano formativo dos professores e equipes pedagógicas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Esse plano faz parte do planejamento estratégico institucional, o qual contempla, além das estratégias, metas e indicadores pedagógicos, também as estratégias institucionais das diversas áreas do colégio.

Enfatizou que os documentos pedagógicos do colégio vêm sofrendo modificações nos últimos anos, para atender as demandas legais e da atualidade, como, por exemplo, as matrizes curriculares, que foram atualizadas a partir na BNCC, o Regimento e o Projeto Pedagógico, também atualizados de acordo com as mudanças curriculares implementadas e, por consequência, os planejamentos pedagógicos dos professores. Segundo essa educadora: “O Colégio se mantém em constante processo de atualização para atender as demandas da atualidade, buscando ser uma referência educativa nacional”. Diante do exposto, constata-se que o colégio realiza, sistematicamente, o acompanhamento de seus resultados e elabora estratégias para as melhorias que se fizerem necessárias, demonstrando, assim, a capacidade estratégica de seus gestores estarem atentos e atuantes diante dos desafios e dos cenários do presente e do futuro.

7.3 ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Para responder ao objetivo, – **Investigar as implicações do desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais na aprendizagem/formação dos estudantes dos Anos Iniciais** – foram realizadas as entrevistas com professores e a equipe

pedagógica e gestora, assim como foram analisados documentos de Autoavaliação dos Estudantes, Atas de Assembleias Escolares e ações realizadas no Projeto de Liderança e nos demais Projetos Pedagógicos.

As questões 3a, 3b e 4 relacionam-se ao objetivo descrito acima:

3a) A utilização de um currículo com foco pedagógico no desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais gerou implicações na aprendizagem/formação dos estudantes? Quais?

Para o **grupo 1**, a utilização do novo currículo gerou resultados muito positivos na aprendizagem dos estudantes, uma vez que ampliou as possibilidades de planejamento e mediação docente, através da utilização de habilidades como norteadoras da ação pedagógica e da avaliação da aprendizagem. Nota-se que os estudantes estão cada vez mais críticos, bem-posicionados em diversas situações mais complexas e percebem seu lugar em sala de aula como protagonistas no desenvolvimento das suas habilidades, tanto cognitivas como socioemocionais. Também se observa os estudantes com autonomia, empatia, proatividade, criatividade, autoconfiança, mais comunicativos, curiosos e questionadores, estando mais bem-preparados para o novo e desconhecido. Segundo uma professora:

Percebo que os estudantes se tornam mais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e buscam suas próprias estratégias para a resolução de problemas ou conflitos com os quais se deparam, seja no campo cognitivo ou no socioemocional. Estamos falando de crianças que estão se tornando mais maduras em sua postura nas aulas.

Para outra professora: *“Penso que gerou excelentes resultados. Os estudantes tornaram-se mais autônomos e conseguiram gerenciar melhor sua aprendizagem”*.

Para o **grupo 2**, os estudantes estão mais críticos, conseguem posicionar-se, questionar e argumentar. Passam a corresponsabilizar-se pelo seu processo de aprendizagem. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais também gerou implicações positivas, contribuindo para o progresso integral dos estudantes. Tornam-se mais confiantes e empáticos, desenvolvem a capacidade do diálogo para resolução dos conflitos, desempenham diferentes papéis de liderança a partir dos princípios do Programa Líder em Mim. Os estudantes conseguem, através das dinâmicas curriculares, autoavaliar-se, autorregular-se, avaliar seus

pontos fortes e as oportunidades comportamentais de melhoria, e as relações interpessoais estão mais saudáveis. Segundo uma educadora:

Gerou, principalmente, o desenvolvimento da metacognição, permitindo que os estudantes passem a refletir e criar alternativas para aprimorar sua aprendizagem, através de hábitos de estudos mais eficazes. Também trouxe reflexos para o desenvolvimento da autonomia e para o crescimento de forma global.

Para outro educador: “*Os estudantes tornam-se mais maduros, responsáveis pelas suas aprendizagens e pelos seus atos. Com isso, diminuiu-se o índice de sanções e ocorrências disciplinares*”.

3b) Aponte quais são as principais diferenças das implicações geradas nos estudantes através da utilização de um currículo com foco pedagógico em competências e habilidades, e um currículo baseado em conteúdos.

O **grupo 1** relatou que as principais implicações do currículo com foco pedagógico em competências e habilidades em detrimento ao baseado em conteúdos, assentam-se no fato de que os estudantes com currículo focado no primeiro apresentam maior autonomia e melhor desempenho em todos os componentes curriculares, assim como gerenciam melhor suas emoções. Nele, os estudantes são mais questionadores e atuantes, estão habituados a trabalhar em grupo e são constantemente, através das práticas adotadas, instigados a posicionarem-se criticamente, enquanto no currículo baseado em conteúdos o papel do estudante é de receptor do conhecimento, tendo uma postura passiva diante da sua aprendizagem. Os estudantes acabam sendo preparados somente para as provas/avaliações, fazendo pouca relação entre os conteúdos e sua aplicabilidade. De acordo com um professor:

No modelo mais antigo, baseado nos conteúdos, simplesmente o estudante e professor precisavam vencer as etapas, ou seja, passar para cada fase dos conteúdos, gerando comportamentos como a simples memorização e estudar para a prova, enquanto o currículo baseado em competências e habilidades traz outra perspectiva, a de desenvolver as habilidades, criar conexões e revisitar aprendizados.

O **grupo 2** compreende que o currículo com foco pedagógico em competências e habilidades viabiliza maior interdisciplinaridade, contextualização, transdisciplinaridade, qualifica o processo de ensino e aprendizagem, tornando o aluno corresponsável pela sua

aprendizagem e o professor mediador de situações de aprendizagens significativas, que tenham relevância para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. O currículo baseado em conteúdos limita as possibilidades de desenvolvimento do estudante, pois é mais focado na memorização de conteúdos desenvolvendo operações mentais básicas, já o focado em competências abarca operações mentais de níveis mais complexos. Para uma educadora:

No currículo baseado em conteúdos, os estudantes tinham por objetivo o resultado, ou seja, aprender os conteúdos, memorizando-os, em sua maioria, a fim de devolvê-los aos professores nas avaliações. Em uma aprendizagem cujo currículo é baseado em habilidades e competências, tem-se, por efeito, o desenvolvimento de estudantes capazes de articular saberes, estabelecer relações entre o que pesquisam e aprendem e, assim, serem capazes de desenvolver competências para a vida e não somente para o momento da avaliação.

4. Na sua opinião, o currículo do colégio, baseado no desenvolvimento pedagógico de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais contribui para a formação integral?

O **grupo 1** considera que o currículo que o colégio desenvolve baseado no desenvolvimento de competências, posiciona-se de forma ampla e assertiva no processo educacional, visto que contempla competências cognitivas, socioemocionais e algumas práticas de competências interculturais. O currículo do colégio entende o estudante como um todo e busca prepará-lo para a vida, proporcionando vivências ligadas ao desenvolvimento cognitivo, socioemocional, corporal, cultural e outros. Segundo uma professora:

O currículo do colégio tem como objetivo formar sujeitos éticos e competentes, capazes de lidar com diferentes desafios, de inovar e propor soluções criativas. Assim como o estudante é acompanhado no seu desenvolvimento cognitivo, é também estimulado como um sujeito global. Através de diferentes vivências, exercita a proatividade, autonomia, pesquisa e pensamento criativo. A escola é espaço de aprendizagem, vivência e convivência.

O **grupo 2** entende que o currículo do colégio contribui efetivamente para a formação integral dos estudantes, na medida que contempla competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, entendendo o estudante na sua integralidade. Acredita-se que o currículo contribui para o desenvolvimento dos estudantes ao longo das várias etapas do seu processo de escolarização, assim os estudantes passam por mudanças significativas de desenvolvimento e a

dinâmica curricular busca atender a essas necessidades do ponto de vista cognitivo, social, emocional, cultural e corporal. De acordo com uma educadora:

O currículo baseado nas três competências forma pessoas preparadas do ponto de vista técnico ou do conhecimento propriamente dito, assim como com maior desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tão importantes nas relações interpessoais e com conhecimento de mundo para viver em uma sociedade globalizada.

Outra educadora destacou que:

O currículo baseado em competências cognitivas, socioemocionais e interculturais contribui significativamente para a formação integral, visto que é justamente através das diferentes experiências e proposições de tal currículo que crianças e jovens são desafiados a “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Segundo uma educadora: “*Visamos o desenvolvimento do cidadão global. Temos várias iniciativas relacionadas ao desenvolvimento de competências interculturais, mas entendo que isso ainda é um longo caminho a ser percorrido por nós*”.

De acordo com as respostas coletadas nas entrevistas, os dois grupos compreendem que o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais geram implicações positivas na aprendizagem e contribuem para a formação integral dos estudantes, conforme explicitado acima. Contudo, alguns professores e educadores relataram que o desenvolvimento de competências interculturais ainda necessita ser intensificado e sistematizado no currículo. Segundo uma professora:

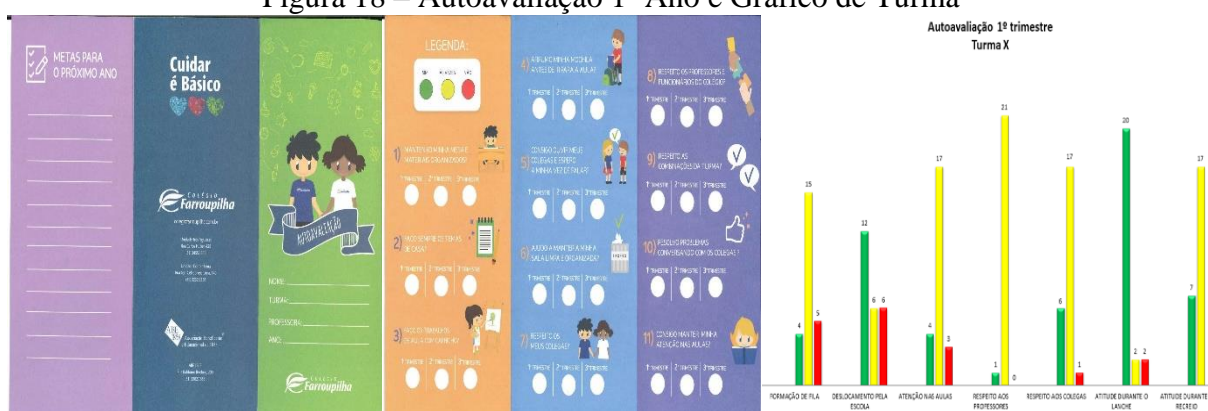
Esse tema sobre competências interculturais ainda precisa ser pauta e aprofundado nas nossas reuniões pedagógicas. Temos a intencionalidade de desenvolvimento e realizamos algumas práticas, além disso, ele faz parte da nossa missão através de formar cidadãos competentes, éticos e globais, porém ainda precisamos sistematizar melhor no currículo.

Além disso, foram verificadas algumas ações realizadas que contribuíram para essas implicações, através da análise documental do colégio, em especial as dos documentos de Autoavaliação dos Estudantes, das Assembleias Escolares e práticas do Programa de Liderança adotados nos Anos Iniciais.

A equipe pedagógica dos Anos Iniciais, a partir de todo seu processo de ressignificação das práticas pedagógicas, impulsionado pelo desenvolvimento pedagógico de competências e habilidades, implantou a prática de Autoavaliação dos Estudantes e Avaliação da Turma, por

meio de metodologia específica, que ocorre antes do término de cada trimestre. A metodologia é ministrada pela orientação/psicologia educacional com apoio da professora Pedagoga, que culmina com o preenchimento da Ficha de Autoavaliação elaborada pela equipe, composta por dois modelos com especificidades para os estudantes do 1º ao 2º ano e para os estudantes de 3º ao 5º ano, assim como ocorre nesse momento a construção de gráfico de Avaliação da Turma. Durante esse processo, os estudantes constroem metas individuais e coletivas, bem como estratégias para atingi-las, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos socioemocionais. A Figura 18 ilustra o modelo de Autoavaliação individual e coletiva (gráfico) de uma turma de 1º ano.

Figura 18 – Autoavaliação 1º Ano e Gráfico de Turma



Fonte: Acervo de documentos dos Anos Iniciais Colégio Farroupilha (2018).

Segundo uma educadora:

O processo de Autoavaliação foi implantado buscando contribuir no desenvolvimento dos nossos estudantes. Eles precisavam aprender a autoanalisar-se nos aspectos cognitivos e socioemocionais e criar metas para autorregular-se. Entendemos que essa prática compõe nosso processo de avaliação da aprendizagem.

Além dos estudantes autoavaliarem-se e avaliarem sua turma, eles também avaliam seus professores, assim como os professores também fazem uma avaliação da turma e apresentam no Conselho de Classe, que posteriormente a orientadora/psicóloga da turma faz uma devolutiva para os estudantes referente ao olhar de todos os professores sobre eles.

Visando contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, bem como abordar as habilidades previstas na Matriz Socioemocional, quanto a habilidades de argumentação, criticidade, empatia, protagonismo, autocrítica e outras habilidades sociais, os professores realizam sistematicamente Assembleias Escolares com estudantes, a fim de que eles possam tecer elogios, críticas e sugestões de melhorias para situações do cotidiano escolar. A

Assembleia configura-se em um espaço de troca de experiências e resolução de conflitos, permitindo que cada estudante possa se colocar no lugar do outro, bem como o exercício da habilidade de expor suas ideias de forma assertiva (FARROUPILHA, 2018). Esse momento é registrado em uma ata específica que fica arquivada como um dos documentos que compõem a história da turma. De acordo com uma professora:

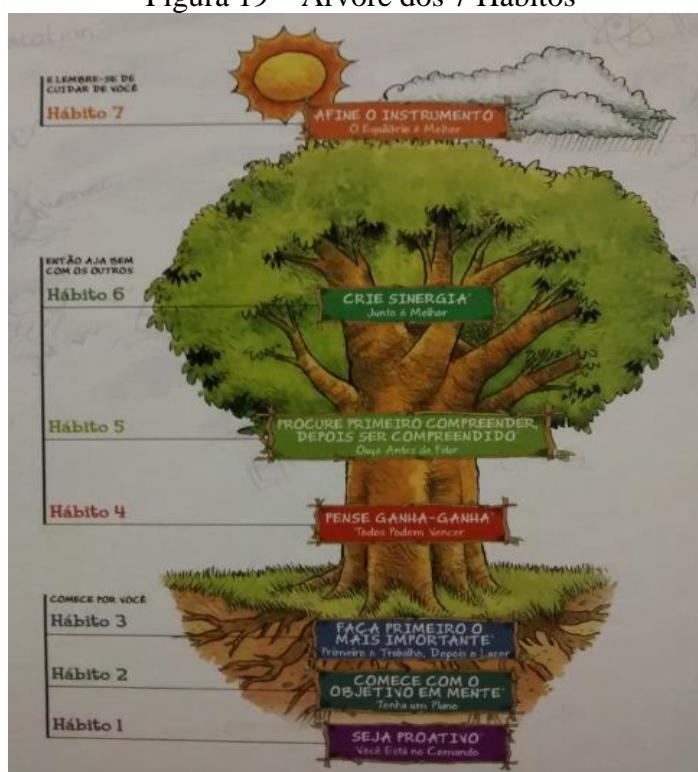
A prática de Assembleias enriquece o currículo. Nossos estudantes encontram nesse espaço voz e vez para falarem, dessa forma eles aprendem a respeitar opiniões dos colegas, colocar-se no lugar do outro, aprendem também a se posicionarem de forma respeitosa e, sobretudo, tornam-se protagonistas.

Outra educadora relatou:

As Assembleias Escolares passaram a fazer parte da rotina dos estudantes dos Anos Iniciais a partir de 2015, sendo um espaço de discussão dos assuntos pertinentes ao universo de vivências no ambiente escolar. É papel do professor realizar a mediação nessa conversa, intervindo somente o necessário e respeitando o tempo de construção das crianças.

O colégio tem como um de seus valores o Empreendedorismo e a Eficiência, entendidos como “competência no desenvolvimento das ações fazendo a diferença com alto grau de motivação, assumindo riscos calculados para atingir os objetivos” (FARROUPILHA, 2016, p. 6). Adotou em 2015 o Programa de Liderança “Líder em Mim” no Ensino Fundamental visando fortalecer a autonomia do estudante para que ele aprenda a desenvolver atitudes e atributos necessários para a gerência da própria vida (pessoal, profissional e social), além de incentivar o espírito de coletividade (FARROUPILHA, 2016). O Programa Líder em Mim foi desenvolvido pela *FranklinCovey Co.*, nos Estados Unidos, baseado no livro “Os 7 hábitos de pessoas altamente eficazes” e adaptado para a realidade brasileira pela Abril/Somos Educação, estando presente em aproximadamente 1.500 escolas em mais de 35 países. Ele é desenvolvido por todos os professores dos Anos Iniciais, os quais utilizam o livro do Programa, as ferramentas de liderança e recebem capacitações da editora. Também faz parte do planejamento das áreas de conhecimento e os princípios dos hábitos encontram-se nos documentos de Autoavaliação dos Estudantes, nas práticas pedagógicas cotidianas, assim como fazem parte do processo avaliativo dos estudantes. A Figura 19 ilustra a Árvore dos 7 Hábitos que constitui a base de todo o Programa.

Figura 19 – Árvore dos 7 Hábitos



Fonte: Descobrendo o Líder em Mim (FRANKLIN COVEY EDUCATION, 2019, p. 4).

O Fluxograma, Plus Delta, Tempestade de Ideias, Círculo de Controle, Diagrama de Venn e Espinha de Peixe são algumas das ferramentas de liderança utilizadas e integradas nas atividades de sala de aula, recreio, aulas especializadas e nas ações e projetos do Serviço de Orientação Educacional (SOE) dos Anos Iniciais, a fim de ajudar o estudante a desenvolver atitudes e atributos necessários para a gerência da sua própria vida, além de incentivar o espírito de coletividade e contribuir na sistematização e internalização de conteúdos cognitivos e socioemocionais (FARROUPILHA, 2018).

De acordo com uma educadora:

Eu acredito que as Assembleias, as práticas de Autoavaliação, nosso Projeto de Liderança e outras ações que realizamos favorecem o desenvolvimento integral dos nossos estudantes. Percebemos ano a ano o quanto eles estão mais corresponsáveis e protagonistas.

Segundo outro educador: “Os sete hábitos ajudam muito nossos estudantes. Quando chamo algum estudante para conversarmos sobre suas atitudes que estão inadequadas, muitas vezes relaciono ao hábito que ele precisa melhorar e é incrível como faz sentido para eles”.

Face ao exposto, compreende-se que muitas foram as mudanças implantadas e implementadas nas práticas dos Anos Iniciais, as quais geraram resultados positivos na qualificação do processo educativo. Entre elas, destaca-se a implementação do Projeto de Hábitos de Estudos, através de uma metodologia diferenciada para cada ano dos Anos Iniciais, assim como elaboração de peças comunicativas para incentivar os hábitos de estudo e ajudar os estudantes a organizarem-se e criarem o hábito, como calendário da semana para organização da rotina, placa de silêncio para a porta, organização da mochila, entre outros; a implantação de Pré-Conselho no meio do trimestre e a mudança de metodologia nos Conselhos de Classe.

7.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

Para responder ao objetivo, – **Verificar os resultados de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais a partir do processo avaliativo com foco pedagógico em competências** – foram realizadas as entrevistas com professores e a equipe pedagógica e gestora, assim como foram analisados os Gráficos Trimestrais com Resultados de Aprendizagem dos Estudantes, Índice de Reprovação, o Relatório de Avaliação Externa dos estudantes do 5º ano, Índices Anuais de Matrículas nos Anos Iniciais, Pesquisa de Satisfação das Famílias, Pesquisa de Satisfação dos Estudantes, Prêmios recebidos e/ou participação externa em eventos e/ou congressos expondo o trabalho realizado.

As questões 5 e 8 relacionam-se ao objetivo descrito acima:

5. Esse novo currículo implementado gerou melhoria:

a) nos resultados de aprendizagem dos estudantes?

O **grupo 1** posicionou-se afirmando que percebem melhorias nos resultados de aprendizagem dos estudantes, tanto qualitativa como quantitativamente, visto que notam os estudantes mais críticos, criativos, participativos, reflexivos, engajados, assim como percebem a melhoria nas menções avaliativas trimestrais como resultado e durante o processo verificam o aumento do atingimento do desenvolvimento das habilidades avaliativas mais complexas. Segundo uma professora: *“Os resultados são muito mais eficazes e detalhados. O professor consegue diagnosticar as dificuldades do estudante por habilidade, assim fica mais fácil acompanhar e intervir no seu desenvolvimento, propondo novos materiais de estudo e análise”*.

Para outra professora: *“Com certeza os estudantes conseguem ter um melhor desempenho nas variadas áreas do conhecimento, pois eles conseguem criar estratégias de estudo através das habilidades já desenvolvidas”*. Outro professor destacou:

A mudança no processo avaliativo foi nossa principal estratégia. Trabalho em outras escolas e todo mundo quer e precisa trabalhar por competências e habilidades conforme a BNCC, porém se as escolas não mudarem o processo avaliativo como mudamos aqui no colégio, nada muda! O jeito de avaliar é que define a mudança da prática pedagógica.

O **grupo 2** acredita que gerou melhoria nos resultados e esses são comprovados pelos resultados apresentados em avaliações externas, assim como ao longo dos anos se tem observado o baixo número de estudantes que ficam em recuperação a cada trimestre e o inexpressivo número de reprovações. Através da metodologia avaliativa criada pelo colégio, reconhece-se os estudantes mais observadores, críticos e autoavaliativos, desenvolvendo estratégias e metas para melhoria do seu desempenho cognitivo e atitudinal. Conforme uma educadora: *“Sim, a escola vem aplicando avaliações externas em seus estudantes e os resultados obtidos, anualmente, indicam avanços nas diferentes áreas do conhecimento”*. Outra educadora destaca:

Sim, pois podemos proporcionar aos estudantes diferentes oportunidades para que eles possam atingir com excelência seu sucesso acadêmico. Algumas delas são o Projeto Hábitos de Estudo, Autoavaliação e outras diversas atividades realizadas pelo SOE que proporcionam aos estudantes um olhar do seu desempenho escolar e a oportunidade de melhorar sua “performance”.

Uma educadora ressaltou:

A mudança no nosso processo avaliativo fez com que todos nós, professores e equipe, tivéssemos que mudar nosso modelo mental e repensarmos nossas práticas. O desenvolvimento de habilidades requer muita reflexão, discussão, estudo e análise. As coisas precisam estar todas conectadas, senão não funciona.

b) na dinâmica curricular?

Para o **grupo 1**, esse novo posicionamento gerou melhorias no planejamento, pois parte de habilidades que serão desenvolvidas e de situações de aprendizagem que poderão viabilizar esse desenvolvimento, tendo aulas mais dinâmicas, interdisciplinares, contextualizadas,

significativas e atrativas. Também, em especial, gerou melhorias na avaliação. Os professores através das planilhas e gráficos de acompanhamento do desenvolvimento das habilidades conseguem intervir durante o processo, fazendo retomadas de estratégias de ensino diferenciadas para que os estudantes aprendam, assim como os próprios estudantes conseguem perceber com mais clareza suas dificuldades e as famílias também conseguem acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos. Para uma professora:

A dinâmica curricular e avaliação ficaram mais detalhadas. Os professores conseguem acompanhar as dificuldades e lacunas através de avaliações pontuais e com diferentes abordagens. A progressão dos desafios acompanha a matriz curricular, pensada em conjunto a todos os profissionais de cada área.

Outra professora destaca: “Ao percebermos que certos conteúdos podem levar a uma mesma competência, as disciplinas integram-se e os próprios alunos fazem as conexões necessárias”.

Para o **grupo 2**, o novo currículo passou a ser mais vivo, contextualizado, interdisciplinar, global, contribuindo para a formação de estudantes mais atuantes, críticos e protagonistas. As aulas e os planejamentos estão mais criativos e contextualizados e as avaliações estão embasadas na proposta educativa baseada no desenvolvimento de competências e habilidades. Tanto professores quanto estudantes conseguem acompanhar o desempenho durante o trimestre e criar planejamentos para as aprendizagens individuais e da turma. Os estudantes também se autoavaliam e elaboram estratégias e metas para melhorar seu desempenho. De acordo com uma educadora:

Sim, o currículo passou a ser mais dinâmico, entrelaçando atividades teóricas e práticas, como: saídas de estudos, mostras de conhecimento, ações sociais, atividades de desenvolvimento de liderança e do protagonismo. Todas são planejadas de acordo com as competências previstas nas Matrizes Curriculares e Socioemocionais.

Para outra educadora:

Sim, a nova organização permitiu um melhor alinhamento na progressão das aprendizagens e do desenvolvimento dos estudantes, especialmente considerando-se a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais quanto à complexidade das habilidades e à autonomia.

De acordo com respostas coletadas e a análise dos documentos institucionais, constata-se que o novo currículo implementado gerou melhorias nos resultados de aprendizagem dos

estudantes, na dinâmica curricular, bem como no processo avaliativo. Os professores e a equipe pedagógica e gestora também consideram que as mudanças no processo avaliativo foram fundamentais e determinantes para os resultados de aprendizagem. Segundo uma educadora:

[...] a prática pedagógica precisa culminar em um processo avaliativo coerente, que dê conta do que foi ensinado e aprendido. O maior desafio do trabalho por competências e habilidades, na minha opinião, é a realização de uma metodologia avaliativa que considere o processo e que monitore sistematicamente o desenvolvimento das habilidades pelos estudantes em tempo real.

Compreende-se, assim, que a avaliação se constitui como um elemento fundamental integrado ao processo pedagógico, uma vez que as práticas pedagógicas precisam resultar em uma avaliação coerente e adequada aos processos de ensino e aprendizagem, bem como a avaliação necessita retroalimentar o planejamento e, por consequência, a prática pedagógica, com vistas a potencializar a aprendizagem dos estudantes e a qualificar o fazer pedagógico docente.

7.4.1 Pontos Fortes no processo avaliativo com foco pedagógico em competências e habilidades

Ao serem indagados, o **grupo 1 dos professores** e o **grupo 2 da equipe pedagógica e de gestão**, sobre os pontos fortes no processo avaliativo dos Anos Iniciais, foram destacados pelos dois grupos os seguintes pontos:

- Processo reconhecido e valorizado pelas famílias, estudantes, professores e educadores;
- Estudantes, principalmente os maiores a partir do 3º ano, conseguem acompanhar seu processo de desenvolvimento através dos resultados marcados nas habilidades e por meio das capas contendo as habilidades: nas provas, nas atividades avaliativas e nos trabalhos;
- Estudantes conseguem identificar quais são as habilidades do trimestre que eles estão desenvolvendo, as que ainda estão em processo e aquelas que ainda apresentam dificuldades, assim conseguem planejar estratégias durante o trimestre para desenvolvê-las;

- Estudantes e famílias acompanham o desenvolvimento da aprendizagem através do Fichão Avaliativo Trimestral, que contempla as competências e habilidades cognitivas e socioemocionais;
- Os professores e a equipe pedagógica conseguem acompanhar o desempenho de seus estudantes individualmente e na turma, a partir da utilização do sistema de acompanhamento do desenvolvimento das habilidades, que foi criado pelo colégio, para gerar gráficos com possibilidades de análise pelos professores e equipe, a fim de planejarem novas estratégias pedagógicas nas sequências didáticas e/ou projetos para atingi-las;
- Existência do alinhamento do planejamento das sequências didáticas com as habilidades avaliativas em consonância às Matrizes Curriculares Cognitivas e Socioemocionais;
- Elaboração pelos professores e validação pela equipe pedagógica de questões avaliativas equilibradas, contendo o percentual estipulado internamente de questões fáceis, médias e difíceis;
- As habilidades avaliativas estão relacionadas às habilidades de trabalho e às competências elencadas nas Matrizes Curriculares, sendo assim, as habilidades de avaliação perpassam as operações mentais de nível básico, operacional e global, de acordo com as competências correspondentes;
- Elaboração de mapa da prova pelos professores e validado pela equipe, o qual contém a classificação das questões avaliativas em dissertativas e objetivas, equilíbrio das questões e as operações mentais;
- As sequências didáticas, as provas, as atividades avaliativas e os trabalhos são elaborados pelas duplas do ano, as quais são responsáveis por uma área de conhecimento, o que oportuniza, assim, um replanejamento das próximas sequências à luz dos resultados de avaliação;
- Qualidade das informações geradas pelo processo avaliativo durante o trimestre possibilitam as intervenções pedagógicas ainda no processo, gerando possibilidades de melhoria na aprendizagem dos estudantes;
- O processo avaliativo garante um mapeamento por habilidades, demonstrando o desenvolvimento ou não de cada habilidade;

- A prática pedagógica e avaliação focada no desenvolvimento pedagógico de competências e habilidades facilita a elaboração da adaptação curricular dos estudantes com necessidades especiais;
- Todas as atividades avaliativas, trabalhos e provas são validados por todos os professores do ano, posteriormente pelos assessores das áreas de conhecimento do colégio (professores especialistas em cada área de conhecimento), e por último pela equipe pedagógica;
- A criação do fluxo de elaboração e validação de atividades avaliativas, trabalhos e provas.

7.4.2 Oportunidades de melhorias no processo avaliativo com foco pedagógico em competências e habilidades

O **grupo 1** e o **grupo 2**, ao serem questionados sobre as oportunidades de melhorias no processo avaliativo dos Anos Iniciais, destacaram os seguintes aspectos:

- Necessidade de atenção constante junto aos professores novos no colégio. Inicialmente, há uma regressão no processo avaliativo e pedagógico por parte desses professores devido às concepções trazidas por eles e pela inexperiência com o modelo avaliativo focado pedagogicamente em competências e habilidades. Esses novos professores necessitam ser acompanhados e capacitados pela equipe pedagógica até estarem alinhados, a partir das diversas formações, sobre a concepção e a prática avaliativa dos Anos Iniciais;
- Necessidade de realização efetiva, por todos os professores, das premissas e fluxos do processo avaliativo;
- Necessidade de realização sistemática, por todos os professores, do acompanhamento do desempenho individual e coletivo da sua turma, por meio da digitação no sistema dos dados, e utilizarem estes dados de forma efetiva para análise dos resultados;
- Necessidade de diversificação das atividades avaliativas, como utilização de portfólios; intensificação do uso de mapas conceituais, de resumos e de análises realizadas pelos estudantes;
- Necessidade de elaboração de uma Matriz de Referência com habilidades avaliativas para o colégio.

Diante do exposto, apresenta-se a Figura 20, denominada Premissas da Metodologia Avaliativa Anos Iniciais, elaborada pela autora a partir das análises realizadas e dos resultados identificados na pesquisa. A figura contém as principais proposições que embasam a metodologia avaliativa elaborada pelo colégio.

Figura 20 – Premissas da Metodologia Avaliativa Anos Iniciais



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

A seguir, explicitam-se algumas evidências quantitativas sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais, a partir das implicações do uso de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais no processo de avaliação da aprendizagem.

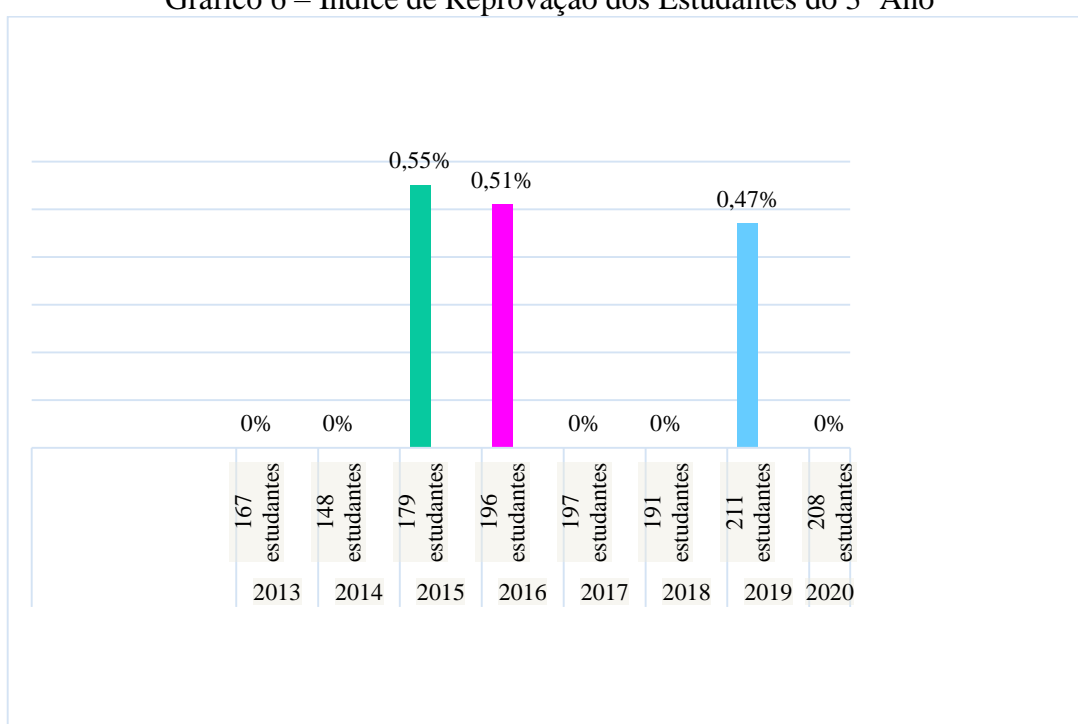
Apresenta-se o índice de reprovação, a quantidade de estudantes com menção de desempenho muito bom (DMB) relacionada à aprendizagem de alta *performance*, considerada pelo colégio, os resultados de avaliações externas e o número de estudantes matriculados nos Anos Iniciais ao longo desse processo de ressignificação.

Verifica-se que o colégio, desde 2013 até os dias atuais, encontra-se num processo constante de transformação e atualização das suas práticas para atender as demandas pedagógicas e de mercado na contemporaneidade, visando, assim, à qualificação de seus processos e resultados. Diante disso, tem realizado sistematicamente o monitoramento de seus

resultados pedagógicos, dos quais alguns são explicitados nesta pesquisa e revelam melhorias tanto na aprendizagem dos estudantes como no aumento de estudantes matriculados no colégio a cada ano, desde o seu processo de ressignificação.

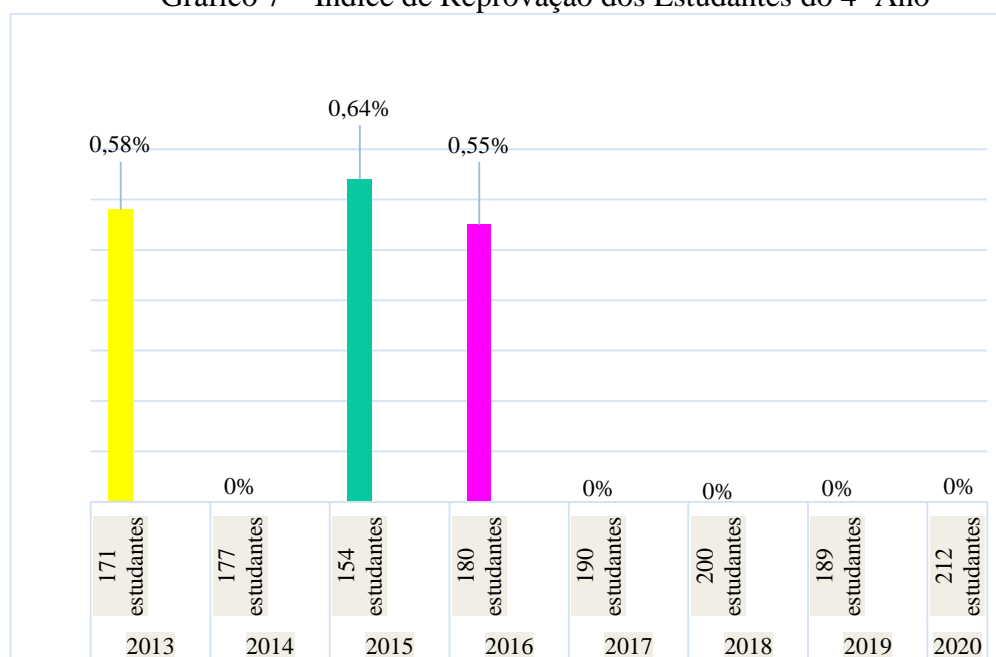
Os Gráficos 6, 7 e 8 demonstram uma melhoria ao longo dos anos e uma estabilidade positiva com relação aos resultados de reprovação de 2013 a 2020 dos estudantes do 3º ao 5º ano, o que denota que as mudanças implementadas a partir das Matrizes Curriculares alicerçadas em competências vêm contribuindo para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes, fazendo com que eles aprendam e, conseqüentemente, sejam aprovados.

Gráfico 6 – Índice de Reprovação dos Estudantes do 3º Ano



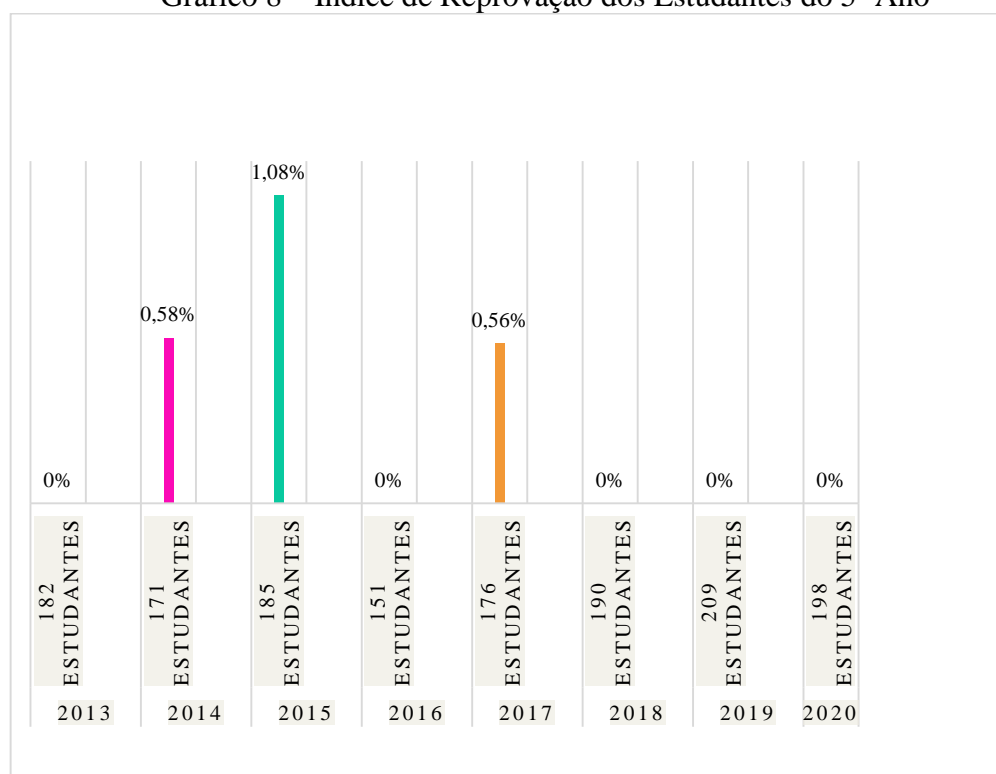
Fonte: Acervo Colégio Farroupilha (2021).

Gráfico 7 – Índice de Reprovação dos Estudantes do 4º Ano



Fonte: Acervo Colégio Farroupilha (2021).

Gráfico 8 – Índice de Reprovação dos Estudantes do 5º Ano



Fonte: Acervo Colégio Farroupilha (2021).

Quanto ao desempenho trimestral dos estudantes, realizou-se um recorte para evidenciar os resultados de aprendizagem, sendo assim, o recorte foi feito a partir da análise dos resultados do 5º ano, por se considerar o ano de fechamento do ciclo dos Anos Iniciais. A análise se deu

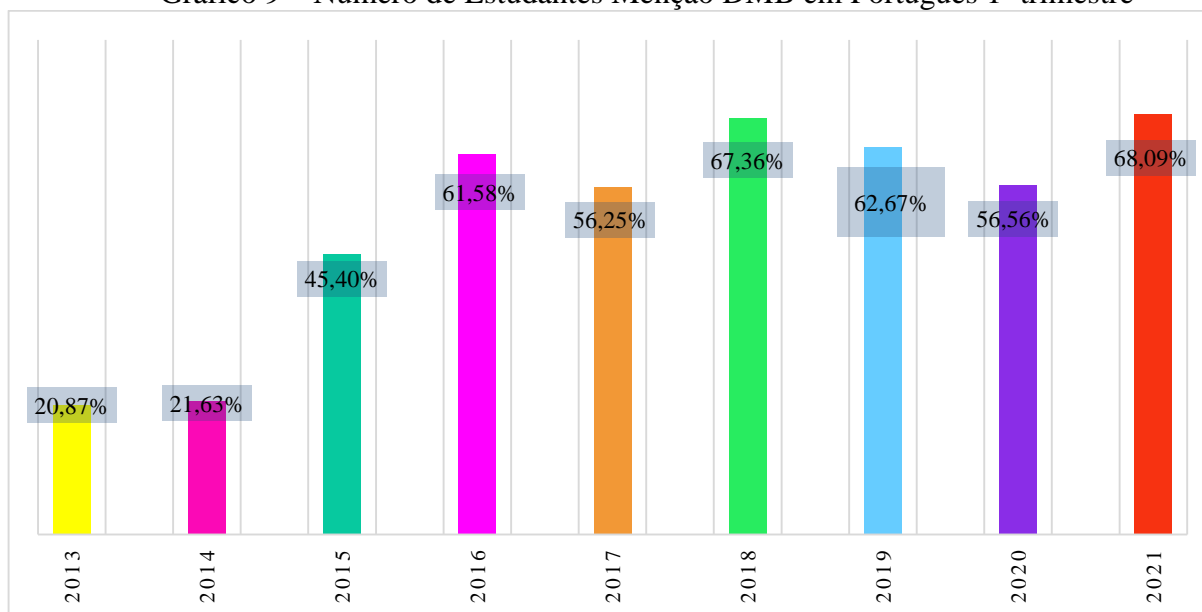
de 2013 a 2021, utilizando o 1º trimestre de cada ano. A escolha do 1º trimestre se deve ao desejo de poder realizar uma comparação, contemplando, também, o ano de 2021.

O colégio utiliza trimestralmente, para dar devolutiva do desempenho dos estudantes às suas famílias e a eles próprios, um Fichão Avaliativo, que contempla as competências e habilidades avaliativas do trimestre, que faz referência a cada componente curricular e ao desempenho nas questões socioemocionais/atitudinais. Juntamente a essa ficha, é entregue um boletim do 3º ao 5º ano, expressando uma menção avaliativa do trimestre por componente curricular. As menções constituem-se em: desempenho excelente (DE), desempenho muito bom (DMB), desempenho bom (DB), desempenho satisfatório (DS) e desempenho recuperável (DR), se apresentar esse último, o estudante necessita realizar avaliação de recuperação.

Para essa análise, utilizou-se o mesmo recorte que o colégio realiza para acompanhar os resultados, ou seja, observando o resultado dos estudantes com DMB por considerarem essa menção um nível de alta *performance*, uma vez que, para os estudantes obterem tal menção, a maioria das habilidades devem ter sido desenvolvidas, pouquíssimas devem ainda estar em desenvolvimento e em nenhuma habilidade devem apresentar dificuldade de aprendizagem.

Para demonstração desses resultados, foram selecionados os componentes curriculares de Português e História: o de Português, por se tratar de um componente ferramental base para todos os outros componentes e por ter, na sua essência, o desenvolvimento de operações mentais operacionais, conforme a Taxonomia de Bloom; a História deve-se ao fato de ter, na sua essência, o desenvolvimento de operações globais, isto é, contemplar operações complexas que se configuram como um desafio de desenvolvimento pelos currículos brasileiros, conforme evidencia-se nas avaliações externas do PISA, SAEB e outras. O Gráfico 9 evidencia o percentual de estudantes do 5º ano que obtiveram menção DMB, em Português no 1º trimestre de 2013 a 2021.

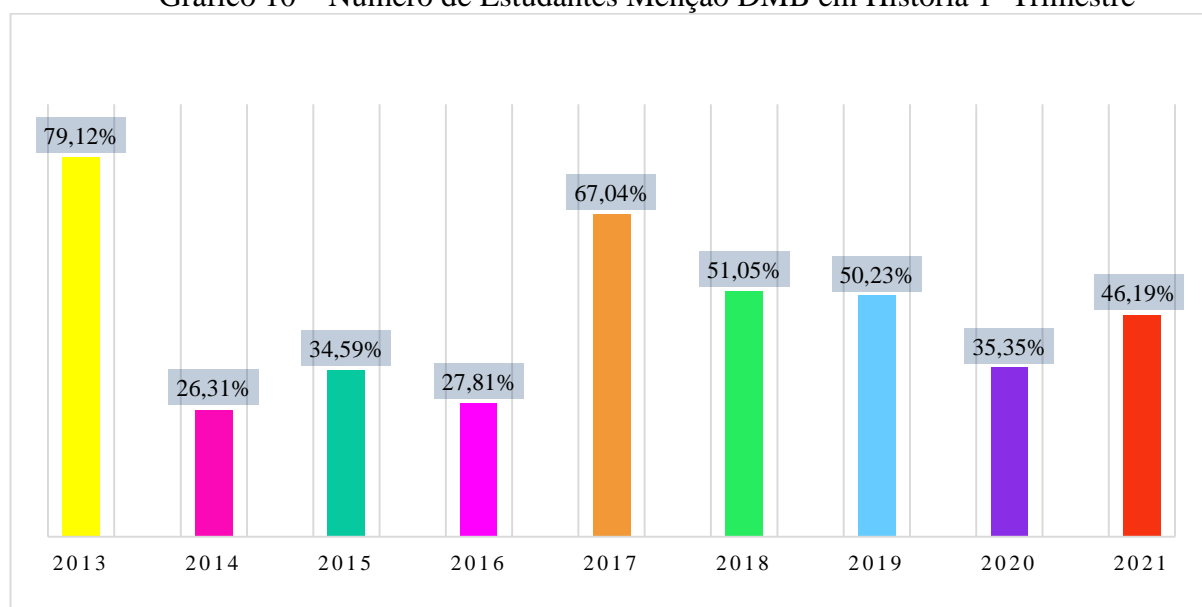
Gráfico 9 – Número de Estudantes Menção DMB em Português 1º trimestre



Fonte: Acervo Colégio Farroupilha (2021).

O Gráfico 9 demonstra que, ao longo dos anos, os estudantes do 5º ano apresentaram uma evolução no nível de suas aprendizagens em Português, desenvolvendo a maioria das habilidades previstas para o trimestre. Conforme é possível observar, em 2013, havia 20,87% dos estudantes com DMB e, em 2021, 68,09% dos estudantes obtiveram o resultado DMB, ocorrendo um aumento de 48,03% na aprendizagem das habilidades dos estudantes em relação ao ano letivo de 2013.

Gráfico 10 – Número de Estudantes Menção DMB em História 1º Trimestre



Fonte: Acervo Colégio Farroupilha (2021).

O Gráfico 10, referente aos resultados de História, demonstra que, em 2013, os estudantes do 5º ano apresentaram 79,12% de desempenho; porém, segundo os professores, o trabalho pedagógico nessa época ainda não estava voltado para o desenvolvimento efetivo das habilidades, uma vez que, nesse período, estavam iniciando os estudos para ressignificação do posicionamento curricular, fato que pode demonstrar uma discrepância na medida avaliativa com relação aos anos posteriores, em que o novo processo avaliativo já estava implantado. Ao observarmos os dados de 2014, com processo implantado, constata-se que 26,31% dos estudantes obtiveram DMB; em 2017, houve um salto para 67,04% dos estudantes e, nos anos posteriores, em 2018 e 2019, ocorreu uma manutenção no resultado, apresentando em torno de 50% de DMB. No ano de 2020, apresenta-se uma queda para 35,35%, o que os professores justificam estar relacionado aos impactos da pandemia no fazer pedagógico e na aprendizagem dos estudantes, visto que as operações mentais globais pressupõem muitas reflexões, análises e posicionamentos críticos, o que ficou prejudicado, segundo os professores e a equipe pedagógica, no ensino remoto, por inúmeros fatores, entre eles: a pouca participação dos estudantes nas reflexões e discussões, muitos mantinham suas câmeras fechadas, outros apresentavam dificuldades atencionais, outros, questões emocionais, outros de conexão com internet, e etc. Já em 2021, apesar do retorno presencial ter ocorrido em final de abril e os estudantes estarem fazendo rodízio para as aulas presenciais, os professores consideram que estão conseguindo paulatinamente retomar habilidades e estratégias pedagógicas junto aos estudantes que lhes são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades mais globais. Diante disso, compreendem que 46,19% de DMB no 1º trimestre de 2021 é um avanço em relação aos 35,35% no mesmo período de 2020.

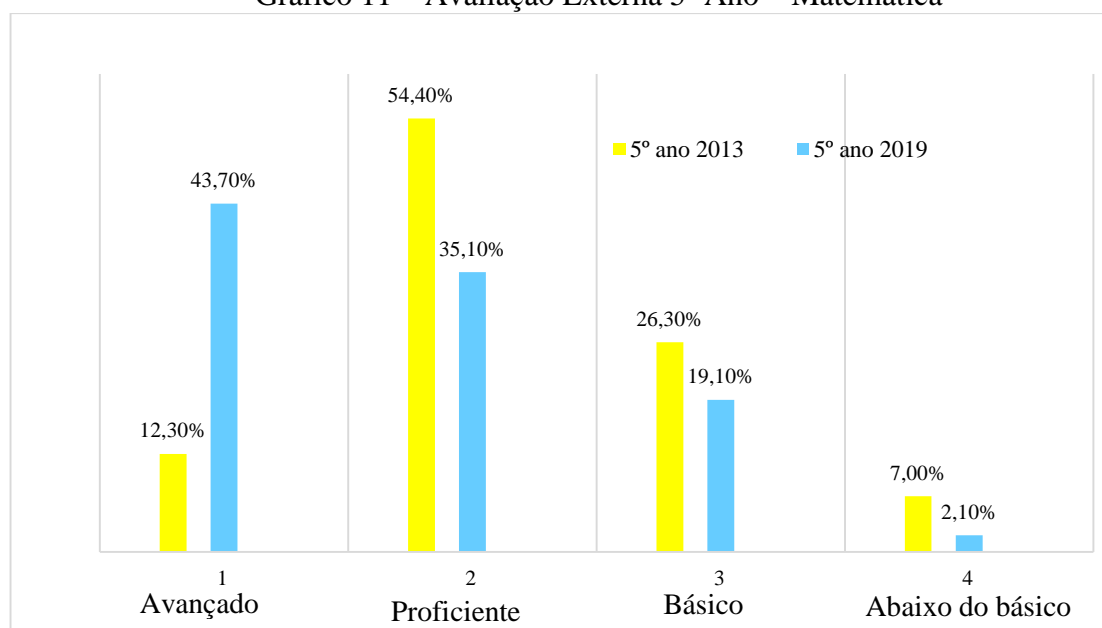
Os Gráficos 11, 12, 13 e 14 ilustram os resultados apresentados pelos estudantes do 5º ano, nas avaliações externas realizadas pelas empresas INADE e Evolucionar, contratadas pelo colégio, nas quatro áreas do conhecimento, a saber: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Língua Portuguesa. Foram aplicadas avaliações externas no ano de 2013, 2016, 2017 e 2019. Para evidenciar os resultados, recortaram-se os dados de 2013 e 2019 com intuito de evidenciar o início das implicações da ressignificação curricular e os impactos causados pelo uso de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais alicerçadas em Matrizes Curriculares, no processo de avaliação da aprendizagem e no currículo, bem como analisar e comparar os resultados seis anos após a implantação da ressignificação estratégica.

Os gráficos estão classificados em quatro níveis de análise, sendo: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado. Abaixo do Básico significa que os estudantes estão com

dificuldades na aprendizagem; o Básico significa que eles estão aprendendo somente o básico de habilidades elencadas para o ano; o Proficiente significa que estão aprendendo de forma adequada as habilidades necessárias para o ano; e o Avançado significa que os estudantes estão se desenvolvendo além do esperado para o ano.

O Gráfico 11 refere-se à área da Matemática e mostra que: em 2013, o colégio possuía 7% dos estudantes do 5º ano no nível Abaixo do Básico, isto é, no ano de início da ressignificação curricular e, em 2019, no mesmo nível, passaram a ter 2,1% dos estudantes, o que revela uma evolução de 4,9% na mudança de nível, tendo os estudantes avançado para níveis superiores. Em relação ao nível Avançado: o colégio possuía, em 2013, 12,3% de estudantes, em 2019, passou a ter 43,7%, o que revela um aumento substancial dos estudantes em um nível de alta *performance*.

Gráfico 11 – Avaliação Externa 5º Ano – Matemática

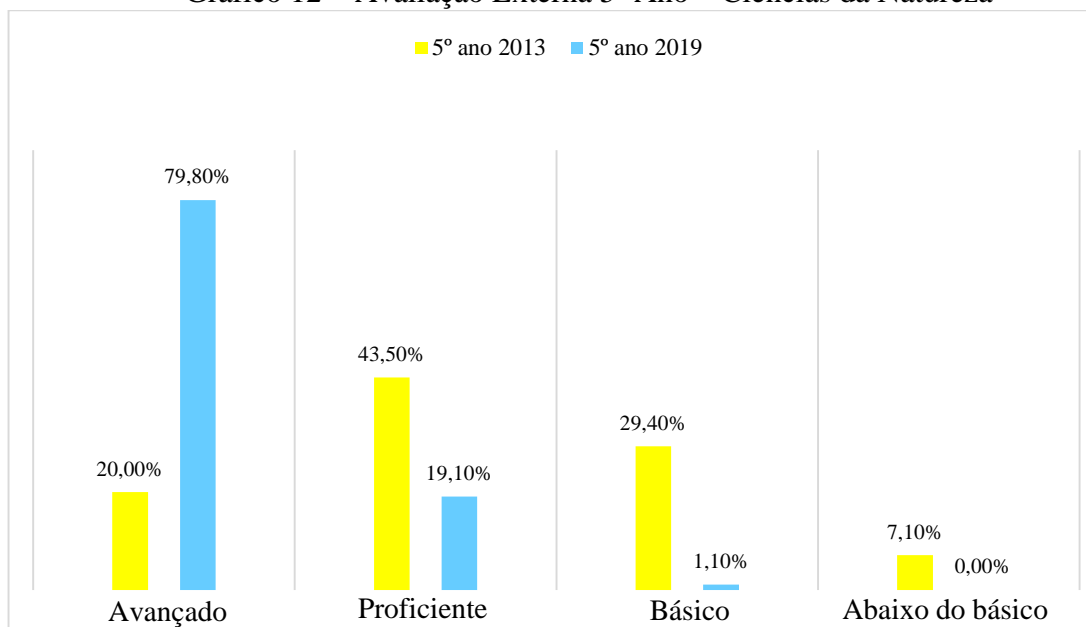


Fonte: Acervo Colégio Farroupilha (2021).

O Gráfico 12 refere-se à área da Ciências da Natureza e demonstra que: em 2013, o colégio possuía 7,1% dos estudantes do 5º ano no nível Abaixo do Básico e, em 2019, no mesmo nível, passaram a ter 0%, ou seja, nenhum dos estudantes estava nesse nível, o que revela uma evolução na mudança para os outros níveis. Em relação ao nível Avançado: o colégio possuía, em 2013, 20% de estudantes e, em 2019, passou a ter 79,8%, o que revela um aumento considerável dos estudantes em um nível de alta *performance*. Nota-se, pelos resultados de todos os níveis explicitados no gráfico, que, nessa área, houve uma alteração considerável no

desempenho dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades mais complexas.

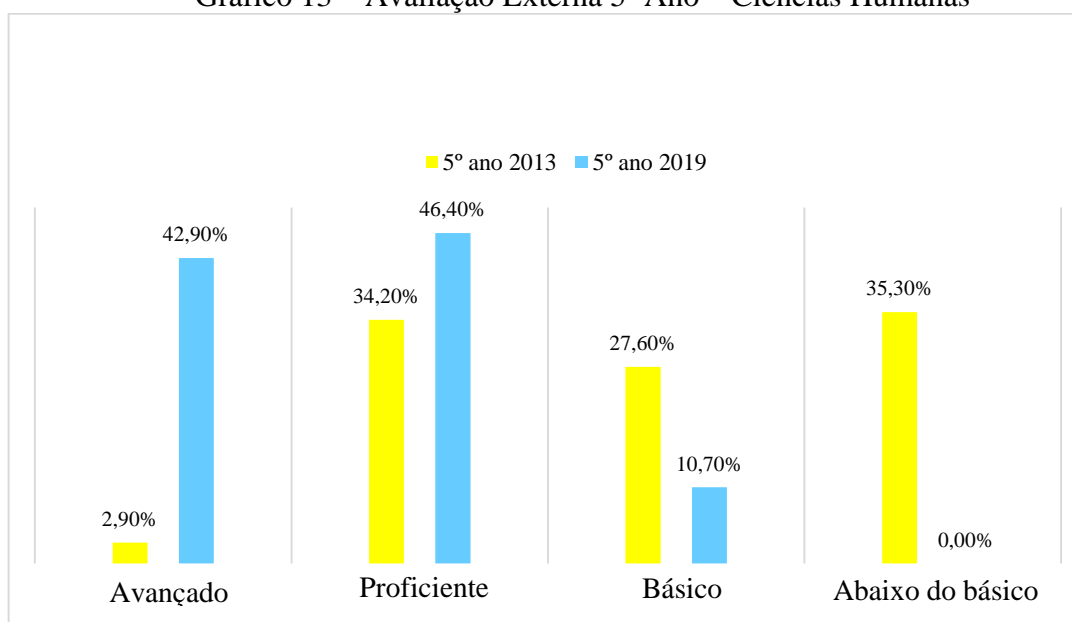
Gráfico 12 – Avaliação Externa 5º Ano – Ciências da Natureza



Fonte: Acervo Colégio Farroupilha (2021).

O Gráfico 13 refere-se à área da Ciências Humanas e ilustra que, em 2013, o colégio possuía 35,3% dos estudantes do 5º ano no nível Abaixo do Básico e, em 2019, no mesmo nível, passaram a ter 0%, ou seja, nenhum dos estudantes, o que revela uma relevante evolução na mudança para os outros níveis. Em relação ao nível Avançado, o colégio possuía, em 2013, 2,9% de estudantes e, em 2019, passou a ter 42,9%, o que revela um aumento expressivo dos estudantes em nível de alta *performance*. Os resultados explicitados em todos os níveis revelam uma gradativa mudança positiva a cada ano de avaliação externa, demonstrando as implicações do novo currículo e do processo avaliativo, os quais vêm contribuindo, também, para o desenvolvimento de habilidades mais complexas nessa área de conhecimento, que, nos Anos Iniciais, envolvem História e Geografia.

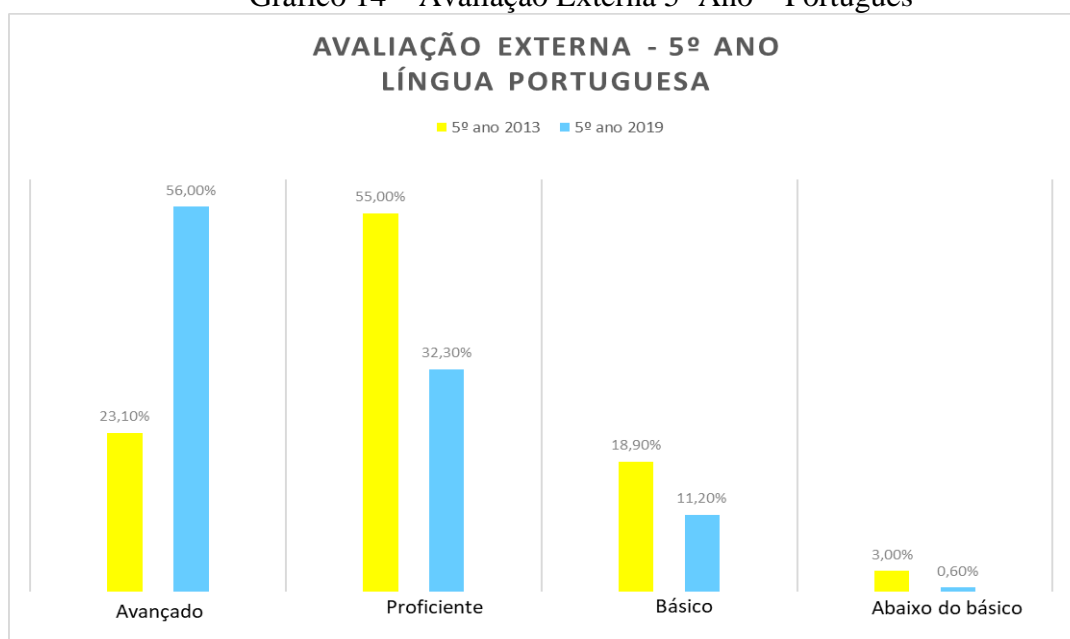
Gráfico 13 – Avaliação Externa 5º Ano – Ciências Humanas



Fonte: Acervo Colégio Farroupilha (2021).

O Gráfico 14 refere-se a Português, explicitando que, em 2013, o colégio possuía 3% dos estudantes do 5º ano no nível Abaixo do Básico e, em 2019, no mesmo nível, passaram a ter 0,6%, demonstrando uma melhoria. Em relação ao nível Avançado, o colégio, em 2013, possuía 23,1% dos estudantes e, em 2019, passou a ter 56%, o que revela um aumento expressivo dos estudantes em um nível de alta *performance*.

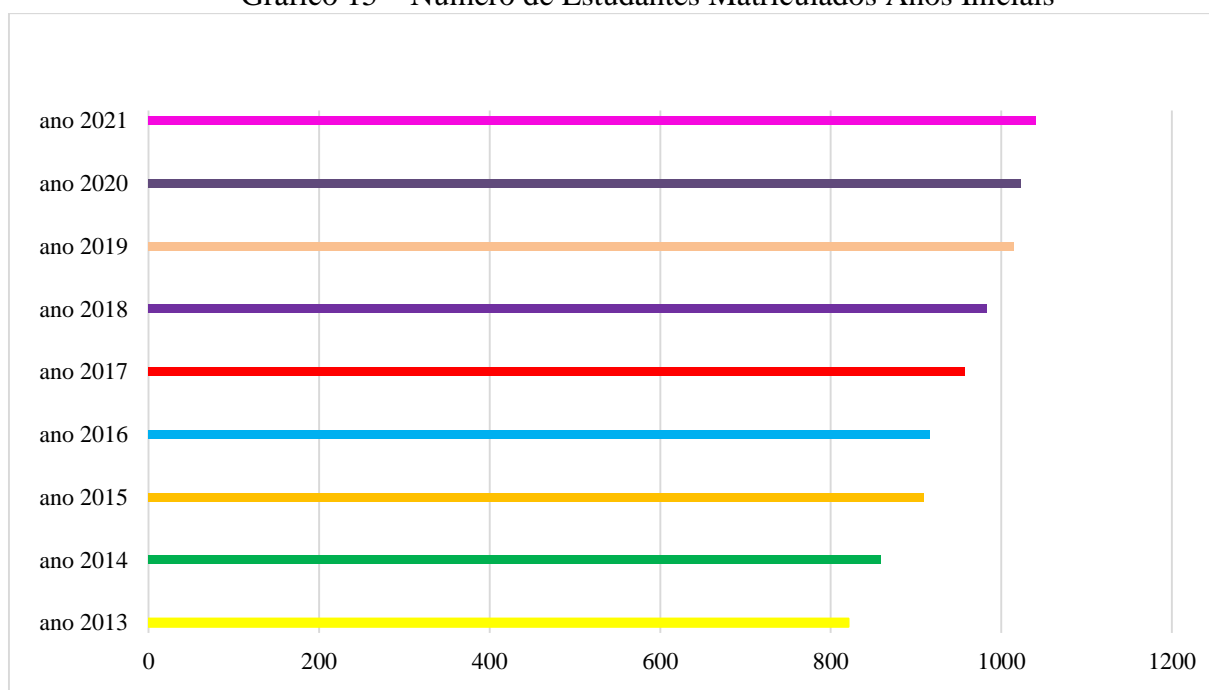
Gráfico 14 – Avaliação Externa 5º Ano – Português



Fonte: Acervo Colégio Farroupilha (2021).

O Gráfico 15 apresenta a evolução que ocorreu ano a ano no número de estudantes matriculados nos Anos Iniciais. No ano de 2013, os Anos Iniciais possuíam 821 estudantes matriculados e atualmente, em 2021, possui 1041 estudantes, o que revela um aumento de 26,8% no número de matrículas nesse nível de ensino, fato que demonstra uma satisfação das famílias e dos estudantes quanto à proposta pedagógica e uma maior visibilidade do colégio no mercado educacional.

Gráfico 15 – Número de Estudantes Matriculados Anos Iniciais



Fonte: Acervo Colégio Farrroupilha (2021).

Ressalta-se que, no ano de 2016, a equipe pedagógica aplicou uma pesquisa com estudantes, famílias e professores com o intuito de verificarem o que esses públicos compreendiam sobre o trabalho com competências e habilidades desenvolvido pelo colégio, tendo como recorte os Anos Iniciais. Foi aplicado um questionário contendo três perguntas fundamentais, adaptadas aos públicos pesquisados.

Participaram 230 estudantes do 3º ano, 213 estudantes do 4º ano, 210 estudantes do 5º ano, 47 professores e 133 famílias de alunos do 3º ao 5º ano. A partir das respostas obtidas de cada público da comunidade escolar, o colégio constatou, na época, conforme consta no documento Tessitura Curricular (2016), que a proposta do currículo com foco no desenvolvimento pedagógico de competências e habilidades estava sendo compreendida por

todos, revelando um índice de satisfação que superava o esperado pela equipe pedagógica. As perguntas foram as seguintes:

Estudantes do 3º ao 5º ano dos Anos Iniciais

1. Qual a sua opinião sobre a proposta pedagógica do Colégio Farroupilha baseada no desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes?
2. Você sabe para que servem as habilidades que constam nas atividades e nas provas? Explique.
3. O que você faz a partir dos resultados expressos pelas habilidades das provas?

Famílias do 3º ao 5º ano dos Anos Iniciais e Professores

1. Como você avalia a proposta pedagógica do Colégio Farroupilha baseada em um currículo que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes?
2. Quais as mudanças mais relevantes que você considera nessa proposta por competências e habilidades em relação à proposta por conteúdos?
3. Como você percebe o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do(a) seu/sua filho(a)* diante dessa proposta? (*para professores, foi trocado o termo “filho” por “estudante”)

Para ilustrar resumidamente os resultados da referida pesquisa, a fim de evidenciar a satisfação dos estudantes e famílias, foram retirados do relatório (2016) alguns recortes relacionados às três perguntas e a esses dois públicos:

Os **estudantes**, ao serem questionados sobre o que acham acerca da proposta da instituição com foco pedagógico em competências e habilidades, avaliaram como uma ótima metodologia, pois, como afirma uma estudante do 3º ano: *“Podemos ver diretamente o nosso desempenho [...] ver os erros e acertos”*. Outro estudante relata que: *“É muito bom porque vou saber o que eu tenho que estudar mais e saber se o que estudei estava bom”*. Destacaram, ainda, que ela serve para o acompanhamento do seu desenvolvimento, verificando se o estudante se saiu bem ou mal; o que se precisa melhorar, o que se pode manter. Afirmaram, também, que oferece a oportunidade de reconhecimento de erros; facilita o estudo dos estudantes, na medida em que podem saber as habilidades que precisam desenvolver, contribuindo, assim, para a promoção do autogerenciamento.

Com relação ao entendimento da função das habilidades na capa das provas, foi predominante, entre os estudantes dos anos pesquisados, o destaque de que as habilidades, quando registradas na capa da avaliação, servem para verificar se o desenvolvimento está bom ou ruim; se tem dificuldade na aprendizagem ou se está bem; possibilitam, ainda, averiguar o nível de aprendizagem do estudante e, ao professor, avaliar melhor. Alguns estudantes trouxeram também que esse novo processo ajuda a compreender o conteúdo que está presente no instrumento avaliativo. Conforme discorreram alguns estudantes: *“Elas mostram se estou indo bem ou não”*; *“Quando vejo, procuro estudar os erros e continuar os acertos”* (3º ano); *“Servem para indicar o que nós atingimos nas atividades e nas provas e para vermos o que precisamos estudar mais”* (4º ano); *“As habilidades que constam nas atividades e nas provas servem para demonstrar o desenvolvimento do aluno e a competência e a atenção que o aluno tem nas aulas e o seu esforço nos estudos”* (5º ano).

Já as respostas dos estudantes para a terceira questão, que tratava dos resultados expressos nessas habilidades das provas, mostraram a preocupação de cada um com os resultados obtidos. Para a maioria dos estudantes do 3º e 4º ano, a atitude selecionada foi estudar mais ou, se estiver bem avaliado, permanecer estudando e se dedicando. Alguns ressaltam o cuidado familiar, destacando que – primeiro – devem mostrar os instrumentos avaliativos aos pais e, com o apoio deles, ver o que precisa melhorar. Nas palavras de alguns estudantes: *“Para nós ficarmos mais inteligentes e sabermos mais ainda as atividades. Ajudam no nosso desenvolvimento”* (3º ano); *“Eu tento me esforçar estudando mais aquela matéria que eu tenho alguma habilidade não desenvolvida. Mesmo se tiro uma avaliação boa, eu comemoro, mas continuo estudando para manter a boa avaliação”* (4º ano).

Os estudantes do 5º ano escreveram sobre a importância de olhar o resultado e estudar mais as habilidades que precisam, refazendo os exercícios em que mostraram dificuldade, além disso, prestar atenção às aulas e manter-se bem quando atingiu a habilidade. É importante destacar que alguns estudantes de todos os anos relataram seus sentimentos ao receber a avaliação com tabela de habilidades. Dizem sentir-se felizes quando o “X” está na primeira coluna (habilidade desenvolvida), um pouco chateados quando está na coluna do meio (habilidade em desenvolvimento) e muito tristes quando o “X” está na terceira coluna (apresenta dificuldades). Mesmo que tenham ficado tristes, os estudantes enfatizam a importância da tabela avaliativa para ajudá-los no acompanhamento de suas aprendizagens e incentivá-los a estudar mais. Nas palavras de um deles:

Eu reviso a minha avaliação, depois vejo o que eu tirei em habilidades não desenvolvidas e estudo o conteúdo que eu não fui muito bem. Quando tiro habilidade em desenvolvimento, vejo o que preciso estudar mais. Quando tiro habilidade desenvolvida, eu continuo estudando no mesmo ritmo para tirar a mesma avaliação. (5º ano)

Os **pais** mostram o olhar atento no acompanhamento da aprendizagem dos filhos, conforme mostraram as respostas ao questionário. A primeira pergunta, **Como você avalia a proposta pedagógica do Colégio Farroupilha baseada em um currículo que visa ao desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes?**, apresentou relatos significativos, dos quais foram feitos alguns recortes para elucidar a pesquisa. Os **pais dos estudantes do 3º ano** avaliaram que, a partir dessa proposta: *“Os filhos recebem um currículo completo para a vida”*; *“O estudante é avaliado de acordo com suas reais habilidades, respeitada a individualidade e as diferenças, sem se descuidar da aprendizagem em si, a identificação da habilidade que deve ser desenvolvida torna o processo de aprendizagem mais rápido.*

Entendemos que esteja adequada às necessidades atuais das crianças e adolescentes, esta geração que tem informação na palma da mão obtém e tem conhecimento acima das gerações dos seus pais. No entanto, muitas vezes, não consegue aplicar o conhecimento adquirido por não desenvolver competências e habilidades imprescindíveis para o relacionamento interpessoal.

Os **pais dos estudantes do 4º ano e do 5º ano** apontaram em suas respostas também ter uma avaliação satisfatória da proposta pedagógica. Destacaram como:

Muito válido, muito importante o aluno ser estimulado a revelar suas habilidades, seus dons, melhorando como aluno e futuramente tornando[-se] um ótimo profissional, com autonomia, liderança, proatividade. Além disso, fortalecendo a sua autoestima; avaliamos de forma positiva onde deverá haver uma proposta global para a vida e seus desafios.

Segundo outra família:

[...] o amadurecimento emocional dos alunos e a compreensão da vida real é de fundamental importância para o seu engrandecimento e para [...] a sociedade como um todo; estamos acompanhando a proposta e a avaliação é positiva. Além de considerarmos este aspecto, a experiência tem nos demonstrado que é um caminho acertado, por isso manifestamo-nos favoravelmente à proposta. Como temos um filho concluindo o Ensino Médio e este agora cursando os Anos Iniciais, nos foi possível acompanhar isso que

entendemos ser uma evolução, muito simétrica aos tempos em que vivemos, de ampla comunicação e facilidade de acesso às informações.

Eu avalio como uma proposta inovadora e super atualizada com uma preocupação direta nos alunos e pais em oferecer um ensino mais dinâmico e moderno, onde os alunos são participativos e interagem entre e com professores, tornando-os importantes para a escola, com suas ideias e interesses próprios.

No que se refere à segunda questão, **Quais as mudanças mais relevantes que você considera nessa proposta por competências e habilidades em relação à proposta por conteúdos?**, os **pais dos estudantes do 3º ano** fizeram as seguintes colocações: “*A aprendizagem do todo, o desenvolvimento mais amplo, integral e multidisciplinar do aluno*”.

[...] as mudanças que consideramos relevantes são as que oportunizam a aplicação e compreensão dos conteúdos, deve privilegiar não apenas o saber, mas “o que fazer” ou “saber fazer”. Também o desenvolvimento emocional, o que considero atualmente mais relevante.

Os **pais dos estudantes do 4º ano**, em resposta a essa questão, escreveram: “*A integração dos conteúdos e a avaliação mais individualizada do aluno*”; “*As mudanças nos seus comportamentos, crianças que sabem avaliar as diferentes situações, têm suas próprias opiniões e decisões*”.

A principal mudança é a preparação global do seu humano pensante e participativo e engajado na resolução das adversidades da vida e não somente apresentando uma visão restrita e infalível dos conteúdos.

Os **pais dos estudantes do 5º ano** destacaram o acompanhamento da nota/desenvolvimento do seu/sua filho(a), se o estudante foi bem ou mal, o que precisa melhorar, o que pode manter, o reconhecimento de erros, a facilitação de estudo para os estudantes, a consciência das habilidades que precisa desenvolver. Conforme relatou uma família:

[...] destaco o comprometimento e necessidade de um envolvimento maior do aluno. A nova proposta é inovadora. Foge do modelo tradicional. Há necessidade de uma maior interação, provocando crescimento nas mais diversas áreas, fato este importante para o desenvolvimento como pessoa e como futuro profissional.

A terceira questão – **Como você percebe o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do(a) seu/sua filho(a) diante dessa proposta?** –, foi respondida pelos **pais dos estudantes do 3º ano** da seguinte forma: “*Percebemos o desenvolvimento emocional, social e cognitivo de nossos filhos de forma excelente. Na medida em que avançam, verificamos a formação integral, completa e que nos permite acompanhar, de forma [com que] objetivam suas dificuldades e evolução*”. Os **pais dos estudantes do 4º ano** responderam a essa mesma questão escrevendo que percebem que os filhos estão sendo bem orientados, as avaliações são bem conduzidas e que, emocionalmente, estão seguros em relação aos conteúdos. Destaca-se a opinião de algumas famílias:

A forma de apresentação dos conteúdos desperta o interesse e entusiasmo, são crianças bastante requisitadas, estimuladas, com comportamento diferente das outras crianças, [...] muito espertas, inclusive socialmente, sabem se posicionar, se relacionam, inclusive com os adultos.

Percebemos que a nova proposta consegue atingir e satisfazer as nossas expectativas e verificamos que está mais exigente, mas o resultado final vimos como muito positivo e nos orgulha a instituição em que nossos filhos estão estudando.

Os **pais dos estudantes do 5º ano** destacaram:

Neste trimestre estamos muito atentos às dificuldades apresentadas pelo nosso filho e quando recebemos o boletim podemos ter certeza [de] que estamos no caminho certo, pois os itens marcados estavam de acordo com o que notamos em casa na hora de estudar, fazer os temas e trabalhos. Foi fácil traçar uma meta para ajudá-lo a atingir os objetivos.

Tendo em vista o recorte da pesquisa, identifica-se que tanto estudantes como famílias estão satisfeitos com as mudanças implementadas pelo colégio em relação à proposta pedagógica baseada no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, além disso, os dois públicos demonstraram compreensão sobre o objetivo das habilidades estarem contidas nas atividades e nas capas das provas, assim como elucidaram algumas ações que realizam, especialmente os estudantes, a partir dos resultados expressos pelas habilidades nas provas. Assim, estudantes e famílias percebem valor agregado no trabalho por competências e habilidades e valorizam o processo avaliativo.

O colégio, tendo como pressuposto o compartilhamento de suas práticas para além dos muros da escola, tem participado, ao longo dos anos, de congressos, palestras, prêmios e outros

eventos acadêmicos, bem como realizado publicações sobre sua prática educativa. Ressaltam-se algumas publicações relacionadas ao tema dessa pesquisa:

Em março de 2016, a orientadora pedagógica Marília Dal Moro publicou o seu trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão em Educação da PUCRS, intitulado *Processos avaliativos como desafios contemporâneos – sentimentos de educadores dos Anos Iniciais*, sobre a construção da avaliação com foco pedagógico em competências e habilidades, o qual utilizou como campo de pesquisa os Anos Iniciais do colégio. O trabalho apresentou um olhar sobre as mudanças curriculares e as percepções dos professores.

Em junho de 2016, a coordenadora dos Anos Iniciais Letícia Bastos Nunes e a orientadora Marília Dal Moro apresentaram no I Seminário Internacional de Educação e I Seminário PIBID, na Faculdade de Taquara (FACCAT), o artigo denominado *Das avaliações em larga escala para a sala de aula: o currículo por competências e habilidades e as implicações no trabalho docente no Colégio Farroupilha*.

No mesmo ano, o relatório intitulado *Tessitura Curricular Farroupilha: ressignificando as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais* ganhou troféu bronze no 7º Prêmio Inovação em Educação do Sindicato do Ensino Privado do RS (SINEPE), na categoria Gestão Pedagógica e, posteriormente, foi apresentado em 2017, no XXIV Colóquio da AFIRSE – A Escola: dinâmicas e atores, em Portugal.

Também em 2016, a equipe dos Anos Iniciais recebeu o prêmio de Melhor Prática do ano, pela Editora SOMOS Educação, em São Paulo, – categoria Líder em Mim: Ação de envolvimento com os pais, apresentando *Convescote: prática de integração família e escola* e realizando oficinas com a temática dos sete hábitos de pessoas altamente eficazes.

No ano de 2017, a equipe dos Anos Iniciais recebeu o prêmio de Melhor Prática do ano, pela Editora SOMOS Educação, em São Paulo – categoria Ensino Fundamental, apresentando a *Ciranda de Ideias e a Liderança*, proposta que ocorre anualmente no nível de ensino e que, naquele ano, enfatizou a exposição de situações de aprendizagem envolvendo os conceitos de liderança aplicados nas práticas pedagógicas com os estudantes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A equipe também participou, em 2017, do 6th International Congress on Emotional Intelligence (ICEI 2017), em Portugal, apresentando a pesquisa realizada nos Anos Iniciais intitulada *Developing Emotional Intelligence in School: leadership tools as one of the teaching strategies*.

Ainda em 2017, foi apresentada a pesquisa intitulada *Ferramentas de Liderança no desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes contemporâneos*, no X Seminário Internacional de Educação Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SIES/UFRGS) – conhecimento e contextos emergentes no centenário da Reforma de Córdoba.

Em 2019, a equipe dos Anos Iniciais recebeu o prêmio Líder em Mim de Melhores Práticas 2019, categoria 4 – Abordagens Integradas, pela Editora SOMOS Educação, em São Paulo, apresentando *A autoavaliação como hábito dentro da rotina de estudantes e educadores*.

Também em 2019, a coordenação dos Anos Iniciais recebeu o 1º lugar na categoria Gestão Educacional, no Prêmio Destaque Educação, no Educa Week 2019 – Tendências Globais em Educação.

No ano de 2020, foi apresentado o artigo sobre *Currículo e avaliação por competências socioemocionais: possibilidades e desafios na Educação Básica*, no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE 2020), no eixo “Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com currículo e avaliação”, no Rio de Janeiro.

Ainda em 2020, a equipe dos Anos Iniciais recebeu o prêmio Líder em Mim de Destaque 2020, na categoria Aulas Diretas, pela editora SOMOS Educação, apresentando o Hábito nº 1: Proatividade nas práticas familiares cotidianas dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Sublinha-se que, no ano de 2021, a temática da ressignificação do processo avaliativo e por consequência, suas implicações na dinâmica curricular do colégio, constituem-se como objeto dessa pesquisa de doutorado, elaborada pela coordenação de ensino dos Anos Iniciais.

Diante do exposto, o colégio apresenta, como posicionamento institucional, participar de vários congressos, eventos e prêmios nacionais e internacionais para divulgar as suas práticas educativas, constitutivas dos diversos níveis de ensino, assim como para obter inspiração e novos conhecimentos, objetivando a qualificação de suas práticas.

8. Na sua opinião, a pandemia da COVID-19 afetou o currículo do colégio? Se sim, quais os impactos que você acredita que a pandemia gerou na aprendizagem dos estudantes no que tange às habilidades cognitivas e socioemocionais?

O grupo 1 afirmou que a pandemia afetou o currículo, muitos desafios foram se apresentando no decorrer das aulas no modelo remoto, entre eles, destacam-se as influências que o isolamento social causou no desenvolvimento dos estudantes. Houve impactos tanto nas

habilidades cognitivas como socioemocionais, uma vez que professores e estudantes precisaram reinventar os seus modelos de ensinar e aprender. A pandemia causou insegurança, isolamento social, dificultou o desenvolvimento da autonomia e a criação de vínculos, gerou ansiedade e falta de foco e impossibilitou diversas situações de aprendizagens que necessitavam do presencial, tais como saídas de estudos, jogos e brincadeiras coletivas presenciais, vivências nos laboratórios, entre outras. Os professores realizaram um grande esforço para manterem os estudantes engajados e, também, executaram diversas adaptações nas suas práticas para minimizar os impactos na aprendizagem que o ensino remoto poderia causar.

Para uma professora:

Acredito que sim, no momento em que uma situação impacta a sociedade da maneira como a pandemia afetou o funcionamento familiar, [o] funcionamento escolar, [o] ambiente de aprendizagem, [os] instrumentos avaliativos, [a] rotina etc., não tem como não influenciar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Tanto as famílias quanto a escola precisaram se reinventar encontrar meios de desenvolver as habilidades básicas com estes estudantes, desde a interação através da tela até encontrar os instrumentos avaliativos mais adequados para cada faixa-etária e necessidade. Na educação, o vínculo, o olhar, o toque, o exemplo, são fundamentais e por isso todos fomos afetados.

Outra professora ressaltou:

Primeiramente, posso afirmar que sim, apesar da pandemia, houve e está havendo aprendizagens que provavelmente irão para além do currículo escolar. É claro que adaptações precisaram ser feitas, nunca o on-line substituirá o toque da professora segurando a mãozinha do estudante enquanto faz os primeiros traços cursivos. Nem por isso deixamos de trabalhar a letra cursiva e tantas outras habilidades cognitivas e socioemocionais, com telas extras, vídeos, jogos, aulas em pequenos grupos, aulas temáticas, experiências, visitas de autores, entre outras tantas possibilidades que surgem a cada dia.

O **grupo 2** também afirmou que a pandemia afetou o currículo, que professores, estudantes, famílias e gestores passaram, e ainda passam, por muitos desafios nos mais variados âmbitos. Ocorreram implicações tanto nas habilidades cognitivas como nas socioemocionais, porém, o grupo ressaltou que o maior impacto foi no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, pela falta de convívio presencial com os pares e seus professores, pelo tempo de tela, pela interferência, pela exigência elevada e pela ansiedade de algumas famílias sobre o desenvolvimento dos seus filhos, entre outros fatores, muitos estudantes apresentaram tristeza, ansiedade, baixa motivação, angústia, timidez, baixa tolerância a frustrações, exaustão,

emoções que impactaram no desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Segundo uma educadora:

Como o colégio conseguiu dar uma resposta rapidamente às famílias com a implantação das aulas on-line, conseguimos garantir a continuidade da aprendizagem dos estudantes. O currículo foi cumprido, entretanto, algumas habilidades não foram sistematizadas e ou aprofundadas da mesma forma que seria no presencial. Dou como exemplo o trabalho com a letra cursiva no segundo ano, o qual foi apresentado para os estudantes e trabalhado à distância, entretanto, precisou ser retomado e aprofundado agora no início do ano.

Para outra educadora:

Me parece que o maior impacto da pandemia está nos aspectos socioemocionais dos estudantes. A falta de convivência com os pares, não poder frequentar as praças e outros espaços da cidade, não poder estar no colégio interagindo com seus professores e colegas, tudo isso impactou de forma negativa. Percebo também que os pais acabaram interferindo muito nas aulas on-line dos filhos, não suportaram os erros dos filhos, pais e crianças estão mais ansiosos e com baixa tolerância à frustração.

Como destacou António Nóvoa (2020, p. 9) em uma entrevista para *Revista com Censo* sobre a pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação:

[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens.

Também destacou que:

Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. [...] os livros que estão a ser publicados com as experiências docentes durante a pandemia revelam que muitos professores foram para além dos seus deveres profissionais e agiram com grande compromisso e responsabilidade. (NÓVOA, 2020, p. 9)

Conforme enfatiza Nóvoa (2020, p. 9), os professores foram os grandes protagonistas no campo educacional, uma vez que a pandemia gerou vários impactos na dinâmica curricular, dessa forma, “isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão”. Diante dos inúmeros desafios educacionais na pandemia, entende-se que, além dos professores, estudantes, famílias e gestores escolares tiveram que se reinventar, realizar inúmeras adaptações, sejam elas, nas práticas pedagógicas, nos seus cotidianos, nas rotinas familiares, nos ambientes e recursos de estudos etc. Em suma,

a pandemia apresentou para todos os atores do processo educativo muitos desafios, mas também possibilitou novas oportunidades de aprendizagem, em especial, quanto ao uso de diferentes ferramentas tecnológicas e em relação ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como: resiliência, empatia, protagonismo, proatividade, espírito de coletivo, entre outras.

7.5 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA GESTÃO

Para responder ao objetivo – **Identificar as estratégias utilizadas pela gestão para sensibilizar e formar os professores e a equipe pedagógica dos Anos Iniciais, diante das necessidades oriundas da ressignificação curricular** –, foram realizadas as entrevistas com os professores e com a equipe pedagógica e gestora, assim como foram analisadas as estratégias do Plano Pedagógico Estratégico e do Planejamento Estratégico.

As questões 6, 7, 9 e 10 relacionam-se ao objetivo descrito acima:

6. Quais as estratégias utilizadas pela gestão para sensibilizar e instigar os professores e a equipe pedagógica na implementação da ressignificação curricular?

O **grupo 1** destacou, como estratégias utilizadas pela gestão: a realização de momentos para explicar os ganhos, as mudanças e os desafios; as palestras; as reuniões de estudo e de planejamento; os grupos de estudos; as atividades práticas; os cursos com profissionais gabaritados; as reuniões de análise de necessidades e de demandas; os encontros para a projeção das ações e de metodologias; o acesso a materiais teórico-metodológicos; a disponibilidade para ensinar e tirar dúvidas; a abertura para sugestões e contribuições; a acolhida e a abertura para o diálogo; e a participação dos professores na elaboração das Matrizes. Segundo uma professora:

Eu acredito que, no início, foi de extrema importância o diálogo estabelecido e a proposta de que os professores e a equipe trabalhassem juntos para ressignificar o currículo do colégio. Isso nos deu confiança e nos fez sermos parte do processo; assim, compreendemos de forma muito mais tranquila quais eram as mudanças propostas. Outra estratégia muito bem utilizada pela gestão foi a implementação de muitas palestras com nomes renomados na educação, trazendo um pouco mais de conhecimento acerca desse novo modelo de currículo.

O **grupo 2** relatou, como estratégias utilizadas: os momentos de formação continuada para professores e para equipes pedagógicas sobre competências e habilidades; a Taxonomia de Bloom; as operações mentais; as sequências didáticas; a metodologia de projetos; a concepção de avaliação; as áreas de conhecimento; as Matrizes Curriculares e Socioemocionais; os momentos de estudos, de discussão e de elaboração dos documentos institucionais e dos documentos específicos dos Anos Iniciais, com diretrizes para o planejamento, para as metodologias adotadas e para o processo avaliativo, bem como para a construção dos processos de autoavaliação dos estudantes; o projeto de hábitos de estudo; as assembleias escolares; o projeto de liderança; entre outros. O colégio tem como prática, há muitos anos, oportunizar reuniões pedagógicas semanais para o planejamento e para as formações continuadas com profissionais internos do colégio, assim como com profissionais de ponta no mercado; nessas reuniões são abordadas diversas temáticas, como as pedagógicas, as emocionais, as comportamentais, as tecnológicas e as relacionadas a outros assuntos contemporâneos. Uma educadora relatou:

Durante os anos de estudos e planejamento do novo currículo, a gestão lançou mão de diversas reuniões de sensibilização e escuta aos professores e [às] equipes pedagógicas. Para a elaboração das Matrizes Curriculares, foram realizados estudos sobre competências e habilidades, metodologias de ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação. Foram constituídos Grupos de Trabalho por áreas do conhecimento, a fim de que as habilidades e [as] competências refletissem o referencial próprio do grupo de educadores do colégio, tomando por base o Plano de Estudos da escola e outros documentos oficiais, nacionais e de referência. Esse período de estudos e ressignificação curricular contou com diversos encontros de formação, com palestrantes e facilitadores, que abordaram as temáticas relativas aos desafios de um novo currículo.

7. Quais as estratégias utilizadas pela gestão visando a garantir a eficiência e a eficácia do processo educativo?

O **grupo 1** destacou: o acompanhamento direto da equipe pedagógica no auxílio às dúvidas e à criação de estratégias do processo; a conferência e o acompanhamento das sequências didáticas, dos planejamentos trimestrais, das atividades avaliativas e dos resultados dos estudantes; a elaboração de diretrizes e de materiais de apoio; as reuniões para acompanhamentos, discussões, planejamentos, análises de estratégias e correções de rotas; as oficinas; as palestras; os *workshops*; os momentos de escuta individual e coletiva e de apoio às necessidades dos estudantes e dos professores. Conforme relatou uma professora: “A *gestão tem sido incansável nesse sentido; [ela] está aberta a ouvir os professores, as famílias.*

Promove estratégias, como acompanhamento aos professores, processos claros e objetivos, cursos variados de qualificação, entre outros”. Outra professora destacou:

A gestão procura estar inserida no dia a dia da sala de aula, incentivando os projetos diferenciados e inovadores, acompanhando as dificuldades e [as] conquistas, com o projeto das orientadoras diretamente com estudantes, trabalhando os hábitos de estudo, atividades de recuperação preventiva no Laboratório de Aprendizagem, entre outras.

O **grupo 2** relatou, como estratégias para garantir a eficiência e a eficácia do processo educativo: o acompanhamento, as observações em sala de aula e as orientações diárias e sistemáticas aos professores pela equipe pedagógica – também foi necessária a contratação de uma orientadora pedagógica para auxiliar no acompanhamento de perto aos professores, no que diz respeito aos seus planejamentos, às suas práticas e às avaliações dos estudantes –; a realização de reuniões pedagógicas de alinhamento e de planejamento de ano e entre anos; a criação de grupos de trabalho envolvendo professores e equipe pedagógica, para a elaboração e a implantação de novos processos pedagógicos, assim como a autorização de horas extras de trabalho para esse fim, quando necessário; os pré-conselhos e os conselhos de classe; os momentos de *feedback* com os professores; o atendimento e a escuta aos professores, às famílias e aos estudantes; as formações continuadas; a realização de assembleias escolares com os estudantes; os projetos interdisciplinares; o projeto de liderança com os estudantes; a pesquisa de satisfação das famílias; os processos de autoavaliação dos estudantes, individualmente e na turma; o acompanhamento e a análise do desenvolvimento das habilidades avaliativas dos estudantes. Uma educadora destacou:

A equipe de gestão acompanha semanalmente as etapas de planejamento das ações nas reuniões pedagógicas, repensando com os professores e auxiliando a nortear o trabalho, à luz das matrizes. Como forma de acompanhamento, também são realizadas observações de momentos de sala de aula e reuniões de feedback com professores, para ajustes e melhorias da prática pedagógica. Nesse processo, a avaliação dos estudantes tem um papel fundamental, pois [ela] norteia o alcance do que se havia proposto em termos de planejamento e auxilia os ajustes de rotas, visando a uma melhoria constante das propostas.

Outra educadora disse: “A gestão realiza um acompanhamento próximo e frequente à equipe de professores, garantindo o alinhamento pedagógico, o qual acredito [que] seja um dos pilares fundamentais para a eficiência e [a] eficácia do processo educativo”.

Além das estratégias relatadas acima, a gestão, juntamente com a equipe pedagógica, reestruturou o processo de relacionamento com as famílias, envolvendo os professores e a equipe pedagógica. Foi instituído trimestralmente, após a entrega dos boletins e dos fichões avaliativos, um encontro à noite, agendado previamente no calendário escolar, para que as famílias tivessem a possibilidade de conversar e de tirar dúvidas sobre o desenvolvimento de seus filhos com todos os professores e com toda a equipe pedagógica. Também foram instituídos semanalmente dois períodos, para que as professoras pedagogas responsáveis pelas turmas pudessem dar uma devolutiva às famílias sobre os estudantes; as famílias também podem agendar esse momento, para tratar de assuntos variados relacionados aos seus filhos, que impactem no desenvolvimento deles.

Para contribuir para uma maior aproximação entre a família e a escola e para qualificar o entendimento dos processos escolares pelas famílias, foi elaborado um Guia dos Anos Iniciais, que elucida os principais aspectos da dinâmica curricular e que é atualizado a cada ano letivo. Também foi elaborado um documento interno, que contém os fluxos de trabalho da equipe pedagógica dos Anos Iniciais e os projetos de atuações e de intervenções nas salas de aula, de forma detalhada, bem como a definição de processos, estratégias, metas e formas de acompanhamento dos procedimentos e dos resultados pedagógicos.

9. Que estratégias o colégio tem utilizado para minimizar os impactos cognitivos e socioemocionais nos estudantes durante a pandemia?

O **grupo 1** destacou as seguintes estratégias utilizadas nas aulas *on-line*: atividades mais lúdicas; momentos de conversas sobre sentimentos; momentos de reflexão sobre temas que estão chamando a atenção dos estudantes naquele período; vários momentos de descanso/pausa durante o turno de aula; atividades interdisciplinares; flexibilidade no planejamento, quando necessário; recreios virtuais; conversas com as famílias; acompanhamento dos estudantes e dos professores pelas orientadoras educacionais e pedagógicas; olhar atento dos professores e da equipe pedagógica para os estudantes; datas festivas virtuais; espaços de brincadeiras nas aulas; uso de diversas ferramentas tecnológicas; e uso de diferentes metodologias. Em algumas situações, os professores se caracterizaram e ou ambientaram o espaço das suas casas, de onde ministravam as aulas, de acordo com a temática estudada, para que a atividade ficasse mais lúdica e chamasse a atenção das crianças. Os professores, além disso, realizaram, durante o período de isolamento, vários cursos *on-line* sobre metodologias e ferramentas tecnológicas,

para poder aprimorar as suas aulas e para gerar maior interesse dos estudantes em assistirem as aulas; do mesmo modo, os professores assistiram a várias *lives* sobre questões emocionais para professores, estudantes e famílias. Também foram oferecidas aulas aos estudantes no turno inverso dos laboratórios de aprendizagem e oficinas, a fim de minimizar fragilidades na sua aprendizagem. Segundo um professor: “*O colégio valeu-se de plataformas de aprendizagem e ferramentas on-line para aproximar professores e educadores; também buscou o apoio e a aproximação das famílias como um elo no processo de aprendizagem*”. Outra professora destacou: “*Conversas com as famílias, aulas em pequenos grupos, métodos de aprendizagem mais colaborativos e atrativos*”.

O **grupo 2** explanou que muitas estratégias foram utilizadas; entre elas: o olhar atento dos professores e da equipe pedagógica aos estudantes; a criação de toda uma nova metodologia para dar aulas no modelo remoto, com roteiros de estudos para um maior acompanhamento dos estudantes e das suas famílias, a fim de contemplar tanto os estudantes que conseguiam assistir as aulas *on-line* quanto os que não conseguiam assistir por diversos fatores; as aulas *on-line* com aumento gradativo de carga horária, de acordo com a faixa etária; os recreios virtuais; as aulas de reforço nos laboratórios de aprendizagem; as oficinas com os laboratórios das diversas áreas do conhecimento, as conversas das orientadoras educacionais com as turmas; a manutenção das assembleias escolares, das autoavaliações e das atividades do programa de liderança; os eventos festivos; a ampliação dos canais de comunicação com as famílias, através de grupos de transmissão de WhatsApp, bem como de *e-mails*, de contatos telefônicos e de mensagens individuais pelo WhatsApp; o Google Classroom; e os empréstimos de equipamentos eletrônicos para estudantes e para professores que necessitaram. Por fim, foram realizados encontros do Cuidar e Educar, com palestrantes renomados, para as famílias e para os professores, encontros esses em que eram abordados, entre outros, os seguintes temas: as emoções; como lidar com o seu filho na pandemia; como ajudar o seu filho nos estudos; e como ser professor em tempos de pandemia. De acordo com uma educadora:

A escola foi adaptando e aperfeiçoando suas práticas durante o período do ensino on-line e atualmente, durante o ensino híbrido. Passamos por vários modelos. No início, com a suspensão das aulas presenciais, foram organizados blocos de estudos, orientando as atividades assíncronas; tão logo se estruturou o ambiente virtual Classroom do Google, iniciaram-se as aulas on-line, oferecidas diariamente para os Anos Iniciais.

Outra educadora ressaltou:

Por fim, escuta e acolhimento foram a tônica no retorno dos estudantes às aulas presenciais. A partir do retorno, vêm se elaborando novas estratégias e ações que serão necessárias para resgatar quaisquer aprendizagens que não tenham se consolidado, bem como [para] promover um ensino qualificado, que é marca da instituição, nesse novo modelo híbrido, em que alguns estudantes ainda se encontram em aulas remotas.

10. Na sua opinião, quais os maiores desafios encontrados no processo educacional em tempos de pandemia na perspectiva de estudantes, famílias, professores e gestores?

Para o **grupo 1** e para o **grupo 2**, vários foram os desafios, mas alguns ficaram mais evidenciados nas falas dos professores e da equipe pedagógica e da gestora:

Na **perspectiva dos professores**, os desafios dizem respeito ao processo educativo, à necessidade de reinvenção e à adaptação do fazer pedagógico diante das limitações de se estar à frente de uma tela digital, visto que os professores precisaram instigar nos estudantes o desejo de aprender através das aulas *on-line*. Os professores precisaram estimular o protagonismo dos estudantes; diminuir as possíveis lacunas de comunicação e de compreensão dos conceitos abordados; ser firmes e ao mesmo tempo ser assertivos e afetivos. Mesmo que todos tenham tido que se adaptar, os professores em especial precisaram aprender rapidamente a utilizar diferentes ferramentas tecnológicas; a reorganizar o processo avaliativo de forma digital; a elaborar blocos de estudos para serem enviados aos estudantes; a lidar com suas emoções diante de tantas incertezas, mudanças e necessidades urgentes. Para uma professora:

Há vários desafios, com certeza. Um deles é se reinventar cotidianamente, para além das tecnologias, que também são importantes, mas buscando o resgate da ludicidade, da magia diante do aprender e do respeito às individualidades. Creio que criar com simplicidade, afeto e intencionalidade pedagógica são desafios a vencer a todo momento. Convivemos com o humano e, portanto, precisamos abraçar o inesperado, o erro e o contraditório. Criticidade com leveza, comunicação respeitosa e não violenta, valorização do trabalho docente e dos saberes que ele implica são valores a serem praticados incessantemente por cada um dos envolvidos no processo educacional.

Para outro professor:

A mudança repentina e, por consequência, inesperada, nos colocou de frente com inúmeros desafios desde o início da pandemia. Tivemos que aprender e nos adaptar rapidamente à

realidade que estava imposta e à demanda pulsante de uma comunidade escolar que, diante da novidade, sempre pressionou por ações instantâneas e assertivas.

Outra educadora apontou para a importância de:

Saber lidar com a distância, conseguir formar e manter o vínculo através da tela (tanto com pais, quanto com estudantes e colegas), motivar os estudantes com as aulas on-line, compreender a dificuldade emocional das famílias e das pessoas que nos cercam sem comparar com as nossas dificuldades ou facilidades para encarar este momento.

Para outra educadora, “[...] um grande desafio foi lidar com a intromissão dos pais no processo educacional dos filhos, visto que o fato de estarem tendo aulas em casa gerou uma mistura de papéis”.

Na **perspectiva dos estudantes**, foram também relatados muitos desafios tanto pelo **grupo 1** quanto pelo **grupo 2**; entre eles: prestar atenção nas aulas; manter o vínculo através da tela com professores e colegas; utilizar as câmeras abertas para poder haver interação e acompanhamento pelos professores; realizar as tarefas com empenho; fazer os temas; evitar se dispersar nas aulas com brincadeiras no *chat*; não colar nas provas *on-line*; manter-se motivado para as aulas; desenvolver maior autonomia nos estudos e criar momentos de estudo no turno inverso de aula.

Segundo uma professora “*Escutar o que os estudantes tinham a dizer estimulou o protagonismo deles no processo de aprendizagem virtual*”. Para outro professor:

Saber lidar com a distância; com a expectativa de estar no colégio com seus colegas; brincar no campo e no pátio; conseguir prestar atenção nas aulas on-line; manter o vínculo através da tela com seus colegas e professores; lidar com as suas emoções e principalmente com as suas expectativas e frustrações; [todas essas questões] foram muito desafiadoras para os estudantes.

Para uma educadora:

Na perspectiva de estudante, penso que os maiores desafios foram manter-se concentrados, conectados com as aulas virtuais, não poderem estar com seus colegas no presencial, terem que administrar novas habilidades tecnológicas e, no presencial, manter-se em distanciamento e usando a máscara.

Outra educadora explanou: “*Para os estudantes, o maior desafio foi de não poder conviver com os colegas da turma, ficar em isolamento e precisar aprender mediado por uma tela*”.

Na **perspectiva das famílias**, o **grupo 1** e o **grupo 2** explanaram sobre as necessidades de as famílias lidarem com as suas frustrações e com as de seus filhos, diante do fato de os estudantes não poderem estar na escola de forma presencial; de evitarem fazer as tarefas pelos filhos; de evitarem dar as respostas para os filhos durante os exercícios nas aulas *on-line* e também durante as provas; de estarem atentos às questões emocionais dos seus filhos; de evitarem os excessos de pressões e de cobranças nos estudantes.

De acordo com um professor:

Para as famílias, vejo que a maior dificuldade foi lidar com as demandas do meio virtual, aprender junto com os filhos a postar as tarefas, a utilizar as ferramentas digitais, a atender às exigências e aos prazos da escola no novo modelo, visto que a escola sempre prezou pela excelência e pela qualidade dos processos pedagógicos, independentemente do modelo remoto.

Para outro professor:

Para as famílias, o desafio foi compreender esse novo ambiente/modelo em todas as suas características, [tais] como as dificuldades iniciais dos professores e estudantes, as novas demandas geradas e tudo que o ambiente virtual apresentou.

Para uma educadora: “*Para as famílias, o maior desafio foi adaptar [as] suas rotinas com os filhos em casa. Muitos estudantes precisaram do acompanhamento dos pais durante as aulas on-line, principalmente [os] estudantes do 1º e do 2º ano*”. Outra educadora destacou:

As famílias precisaram aprender a lidar com suas frustrações e com as frustrações de seus filhos, uma vez que ninguém tinha a resposta de quando a aula voltaria para o presencial. A continuidade no modelo remoto acabou exigindo muita dedicação das famílias aos seus filhos, o que, em muitos casos, gerou um desgaste no relacionamento familiar.

Na **perspectiva dos gestores**, tanto o **grupo 1** quanto o **grupo 2** explanaram sobre os diversos desafios. Replanejar e adaptar o currículo e o processo avaliativo, de forma a atender às necessidades e às exigências do modelo remoto, foi pauta de inúmeras reuniões, discussões e reflexões entre os gestores e os professores. Lidar com as expectativas dos estudantes, das famílias e dos professores também foi bastante desafiador, assim como dar apoio emocional para todos esses públicos que, por diversas vezes, necessitaram de espaços de escuta individuais e/ou coletivos. Os gestores pedagógicos trabalharam incessantemente para poder alinhar os

processos, para acompanhar os resultados e para dar suporte aos professores, às famílias e aos estudantes sobre as mais variadas demandas. Para uma professora:

Acredito que um dos maiores desafios estava na comunicação entre estudantes, famílias, professores e gestores; [eles] precisavam estar alinhados no processo educacional, com conexão e segurança; quando há lacunas de comunicação, certamente existem expectativas e insatisfações. Dessa forma, o investimento da gestão em aproximar as famílias da escola trouxe mais segurança para pais e mães.

Outra professora disse: “*Professores e gestores precisaram ter espaço de fala, de escuta ativa; o desenvolvimento de uma comunicação interna alinhada pela gestão otimizou o trabalho, trouxe tranquilidade, motivação e engajamento*”. Segundo uma educadora:

Os desafios, na perspectiva dos professores e gestores, foram: ajustar o currículo para [a] nova modalidade on-line e depois híbrida; manter os estudantes motivados em sala de aula; realizar os atendimentos aos pais via Meet; realizar entrevistas de estudantes novos no colégio através do Meet; aplicar as atividades avaliativas e dar aulas na presença dos pais, [com eles] opinando, intervindo nos momentos de aula; rever e adequar a grade de horários das aulas, ajustando-a conforme demanda e capacidade de cada ano, de acordo com a faixa etária dos estudantes.

Outra educadora destacou:

Na perspectiva dos gestores, alguns dos desafios consistiram em encontrar uma carga horária adequada de aulas on-line, considerando a idade das crianças, o tempo de exposição às telas e as necessidades curriculares; [e] ajustar as habilidades cognitivas, fazendo escolhas para que fossem priorizadas algumas, com o consequente enxugamento do currículo.

Uma educadora explicou:

Como adaptar algumas habilidades que precisam da presença do professor acompanhando de perto o processo? Como alfabetizar a distância? Como trabalhar com a letra cursiva a distância? Muitos questionamentos surgiram diante de um cenário no qual não havia registros na literatura especializada, para dar suporte. Diante disso, foram necessárias muitas reuniões entre professores, orientadoras e coordenação para discussões e trocas de ideias, para que as decisões fossem tomadas.

Em face do exposto, compreende-se a necessidade de uma equipe de gestão pedagógica de alta *performance*, a fim de que sejam enfrentados os múltiplos desafios do contexto escolar na contemporaneidade, sobretudo, em tempos de pandemia. São indispensáveis gestores que apresentem competências técnicas e emocionais; que saibam lidar com as incertezas; que

saibam tomar decisões assertivas e adequadas às necessidades do cotidiano educativo; que saibam liderar pessoas e processos; que saibam (re)planejar, acompanhar e avaliar os resultados; e que saibam criar estratégias, dependendo das demandas e dos apelos da atualidade. São necessárias, assim, equipes de gestão motivadas e engajadas no propósito organizacional, na missão, nos valores e na visão; com vistas a desenvolver as estratégias e a atingir as metas propostas no Planejamento Estratégico Institucional.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as implicações das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, constitutivas em Matrizes Curriculares, no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela procurou, como problema, discutir em que medida a utilização de Matrizes Curriculares, alicerçadas em competências, podem contribuir para a formação integral dos estudantes, bem como gerar melhorias nos resultados de aprendizagem e na dinâmica curricular.

Para nortear este estudo, a pesquisadora delineou quatro objetivos específicos, os quais também são retomados nesta seção, para a elucidação dos achados e para o entrelaçamento com as considerações finais, à luz da problemática da pesquisa.

Com relação ao objetivo de compreender as mudanças implementadas no currículo escolar, as implicações na prática pedagógica dos professores e da equipe pedagógica e no processo avaliativo, a partir da utilização de Matrizes Curriculares com foco pedagógico no desenvolvimento de competências, observou-se que muitas mudanças foram implementadas no processo educativo. A proposta pedagógica tornou-se mais conectada com as demandas contemporâneas, tanto nos termos legais quanto no posicionamento educativo, atendendo a uma tendência educacional nacional e internacional, através do desenvolvimento pedagógico de competências. O colégio elaborou Matrizes Cognitivas e Socioemocionais, alicerçadas em competências e habilidades, as quais passaram a fundamentar e a impactar de forma relevante o currículo escolar, por meio do planejamento, das práticas pedagógicas, das metodologias de ensino e do processo avaliativo.

A mudança mais complexa, decisiva e que interveio para a implementação do trabalho com foco pedagógico no desenvolvimento de competências foi o reposicionamento do processo avaliativo, entendendo-se que a avaliação necessitava ser coerente com as premissas e com as práticas educativas. Essa opinião foi enfatizada pela maioria dos professores e dos educadores, que consideraram que os professores só realizaram mudanças consistentes na sua prática pedagógica a partir do novo processo avaliativo. Esse processo exigiu e exige constantemente do(a) professor(a) um olhar para as individualidades dos estudantes, um acompanhamento sistemático do desenvolvimento ou não das habilidades. Dessa forma, esse processo faz com que a avaliação cumpra o seu papel de diagnóstico, de acompanhamento da aprendizagem, de reflexão, de análise da prática pedagógica e dos resultados, e que ela sirva como ferramenta para balizar e para rever a ação educativa, de acordo com as necessidades individuais e coletivas

dos estudantes. Nesse novo modelo avaliativo implantado, os resultados do acompanhamento da aprendizagem dos estudantes são sistematizados e registrados, a fim de subsidiar a tomada de decisão do professor quanto ao que necessita ser realizado para garantir a aprendizagem das habilidades elencadas no trimestre. Da mesma maneira, os estudantes e as famílias conseguem acompanhar e compreender, durante o processo, em que estágio de desenvolvimento o estudante se apresenta, o que possibilita, dessa forma, que o estudante possa se autorregular e criar novas estratégias de estudo, com o apoio da família e do colégio.

A implantação e a implementação desse novo modelo de avaliação da aprendizagem, desenhada pelo colégio, necessitou de uma mudança no *mindset*, isto é, no modelo mental dos professores e dos educadores, através de momentos de estudos, reflexões, discussões e construções pedagógicas, de modo a fundamentar os objetivos propostos, relacionados à temática avaliativa.

Identifica-se que o modelo de avaliação da aprendizagem foi construído a muitas mãos e que tem passado por refinamentos constantes, por meio da análise dos seus pontos fortes e das oportunidades de melhorias, elencados pelos professores e pelos educadores. Objetiva-se, assim, a qualificação das suas práticas avaliativas, bem como a melhoria do monitoramento dos resultados de aprendizagem.

Diante da elaboração do novo modelo avaliativo, entende-se que o colégio construiu uma metodologia avaliativa e não simplesmente realizou uma melhoria na sua forma de avaliar, uma vez que definiu processos, práticas, fluxos e estratégias pedagógicas para atender às necessidades do processo avaliativo nos Anos Iniciais, com foco no desenvolvimento de competências. Essa metodologia foi evidenciada tanto nos relatos quanto nos documentos. Contudo, professores e educadores não relacionam, nos seus discursos, o novo modelo a uma metodologia. Esse é um dos achados fundamentais desta pesquisa, que poderá colaborar com o entendimento do colégio sobre a relevância da sua contribuição para o campo educacional, no que tange ao desenvolvimento e à avaliação de competências nos estudantes da Educação Básica.

Também foi constatado, como uma oportunidade de melhoria, que seria importante o colégio possuir uma Matriz de Referência. Essa Matriz conteria as habilidades avaliativas de cada componente curricular, de acordo com o ano/série, a fim de minimizar possíveis distorções na escolha das operações mentais das habilidades avaliativas, ao serem elaboradas anualmente pelas duplas das áreas de conhecimento. Dessa forma, sugere-se ao colégio a elaboração de uma Matriz de Referência, visando, desse modo, a incrementar o processo avaliativo.

Quanto ao objetivo de investigar as implicações do desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais na aprendizagem/formação dos estudantes dos Anos Iniciais, constatou-se que, a partir da utilização da nova concepção curricular, desdobrada em uma importante mudança no processo avaliativo, os resultados foram positivos na aprendizagem dos estudantes, na medida em que foi sendo implementada a utilização de competências e habilidades como norteadoras da ação pedagógica e da avaliação da aprendizagem. De acordo com as análises dos achados, identifica-se que os estudantes estão gradativamente mais críticos; que conseguem se posicionar, questionar e argumentar diante de situações-problema. Do mesmo modo, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais tem gerado implicações expressivas: os estudantes estão mais autoconfiantes, empáticos, solidários, autônomos, proativos, comunicativos, criativos, curiosos; eles buscam o diálogo para resolução dos conflitos, desempenham papéis e aplicam as proposições de liderança no cotidiano; eles autoavaliam-se e buscam a criação de estratégias para a mudança de seus comportamentos.

Nessa nova concepção, nota-se que os estudantes têm a oportunidade de exercerem o papel de protagonistas, e os professores, o de mediadores de situações de aprendizagem com sentido e significado. Essa situação é relevante para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e interculturais e contribui, assim, para a formação integral dos estudantes, ou seja, nas suas múltiplas dimensões – emocional, intelectual, social, física e cultural.

Constata-se que as diretrizes e as premissas das Matrizes Curriculares Cognitivas e Socioemocionais, alicerçadas no desenvolvimento pedagógico de competências cognitivas e socioemocionais, estão bem fundamentadas nas práticas cotidianas, tanto nas dos professores quanto nas da equipe pedagógica e gestora. Todavia, percebe-se que as competências interculturais ainda necessitam de uma melhor sistematização no currículo, uma vez que as premissas interculturais fazem parte do posicionamento da missão do colégio de “formar cidadãos competentes, éticos e globais”.

Nota-se, pela sua missão, que o colégio acredita no desenvolvimento de competências interculturais. Porém, os professores e os educadores reconhecem que realizam iniciativas pontuais para o seu desenvolvimento, necessitando ainda de um maior estudo sobre a temática e de uma sistematização nas práticas pedagógicas e avaliativas. Diante do exposto, sugere-se ao colégio a elaboração de uma Matriz de Competências Interculturais – uma vez que os estudos apontam para a inter-relação das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais –, que serviria de alicerce para o desenvolvimento de cidadãos globais e integrais. Com essa

sugestão, compreende-se que o colégio enriqueceria, ainda mais, a sua prática voltada para a formação integral dos estudantes. Também se destaca que o colégio seria pioneiro na Educação Básica, pois essa temática está ainda em pauta nas discussões do Ensino Superior e se configura como um desafio.

De acordo com o objetivo de verificar os resultados de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais, a partir do processo avaliativo com foco pedagógico em competências, identificou-se que os resultados qualitativos e os quantitativos demonstraram melhorias na aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais e que eles vêm contribuindo para a formação integral. Na análise qualitativa, os estudantes apresentam-se mais críticos, criativos, participativos, reflexivos, engajados, observadores, autoavaliativos e corresponsáveis pelo seu desenvolvimento, criando estratégias e metas para a melhoria do seu desempenho cognitivo e socioemocional. Também se considerou como resultado qualitativo a satisfação favorável das famílias, dos estudantes, dos professores e dos educadores em relação às mudanças pedagógicas realizadas pela instituição de ensino.

Na análise quantitativa, os resultados revelaram um inexpressivo número de reprovações do 3º ao 5º Ano ao longo dos anos. Quanto ao desempenho trimestral, salienta-se uma evolução no nível de aprendizagem considerado pelo colégio como de alta performance; nesse nível, para obter a menção denominada “DMB” – desempenho muito bom –, os estudantes necessitam ter desenvolvido adequadamente a maioria das habilidades avaliativas, ter pouquíssimas ainda em desenvolvimento e não apresentar dificuldade de aprendizagem em nenhuma habilidade. Em relação aos resultados obtidos na avaliação externa, percebe-se, em todas as áreas de conhecimento, uma melhoria significativa, ao se comparar os resultados ao longo dos seis anos de implantação das mudanças. Os resultados demonstraram um avanço dos estudantes saindo do nível básico para os posteriores; em especial em 2019, na última avaliação externa realizada, apresentou-se um expressivo aumento na quantidade de estudantes, em todas as áreas de conhecimento, que apresentaram uma importante migração para o mais elevado nível de proficiência, denominado avançado. Desse modo, compreende-se que o colégio, através de suas práticas, sejam elas pedagógicas e/ou avaliativas, está desenvolvendo habilidades de nível global nos estudantes. Isto é, o colégio está desenvolvendo operações mentais complexas, as quais se configuram na Educação, ainda, como um grande desafio a ser vencido, diante dos resultados brasileiros demonstrados nas avaliações externas, tais como PISA, SAEB e ENEM. Também como indicador de resultado, foi analisado o número de estudantes matriculados nos Anos Iniciais entre os anos de 2013 e 2021. Houve um aumento

de 26,8% de estudantes matriculados comparando 2013 a 2021, o que demonstra dessa forma, uma satisfação das famílias e dos estudantes quanto à proposta pedagógica e gera uma maior visibilidade do colégio no mercado educacional.

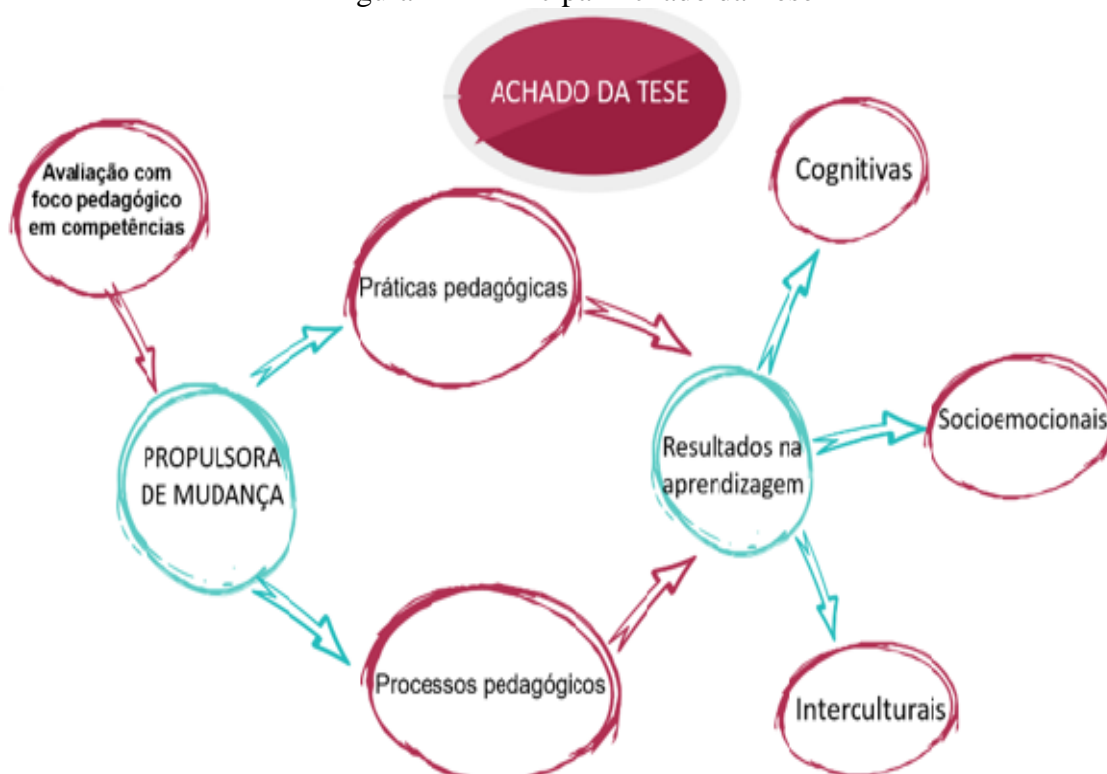
Em relação ao objetivo de identificar as estratégias utilizadas pela gestão para sensibilizar e formar os professores e a equipe pedagógica dos Anos Iniciais, diante das necessidades oriundas da ressignificação curricular, verificou-se que a equipe de gestão pedagógica lançou mão de variadas estratégias, a fim de sensibilizar e de formar o corpo docente e os demais educadores. Entre essas estratégias, pode-se citar, primeiramente, a realização de momentos coletivos para explicar o novo posicionamento pedagógico institucional, assim como para elucidar os ganhos, as mudanças necessárias e os desafios que precisariam ser enfrentados. Realizaram-se: reuniões de estudos, de discussões, de análise de necessidades e demandas, de planejamento, de elaboração de documentos internos; formações sobre temáticas diversificadas; abertura da gestão pedagógica para a escuta, para a acolhida de dúvidas, de medos, de sugestões, de ajustes e de melhorias pedagógicas; e acompanhamento sistemático da equipe de gestão com relação aos processos que estavam sendo implantados e implementados, assim como monitoramento constante dos resultados na prática pedagógica e no processo de avaliação da aprendizagem.

Constatou-se que essas estratégias continuam fazendo parte das práticas de gestão e que são oportunizados sistematicamente, também, momentos para o desenvolvimento socioemocional dos professores e dos educadores, com vistas a fortificá-los emocionalmente e a engajá-los no desenvolvimento do sentimento de pertença institucional e de espírito de equipe. Além disso, identificou-se, nos relatos sobre o ensino remoto na COVID-19, que o fato de o colégio possuir uma equipe de gestão pedagógica com competências técnicas e emocionais bem fundamentadas fez toda a diferença na liderança dos processos e das pessoas, diante dos inúmeros desafios e incertezas. Habilidades como flexibilidade, liderança, escuta ativa, sensibilidade, acolhimento, proatividade, conhecimento técnico, inovação, criatividade, criticidade, tomada de decisão assertiva, bem como o acompanhamento sistemático, fizeram a diferença na condução dos processos pedagógicos e na reinvenção e readequação do fazer educativo em tempos de pandemia. Observou-se que as habilidades da equipe de gestão pedagógica, relacionadas à pandemia, também foram essenciais para a ressignificação curricular e que elas contribuem efetivamente para a perenidade da instituição.

Em suma, os achados da pesquisa evidenciaram que as mudanças oriundas da ressignificação curricular – através da utilização de Matrizes Curriculares, alicerçadas em

competências cognitivas e socioemocionais – geraram implicações qualificadoras na dinâmica curricular; em especial, no processo de avaliação da aprendizagem. Conforme elucidada a Figura 21, a pesquisa revelou, como principal achado da Tese, que a Avaliação da Aprendizagem, com foco pedagógico em competências, constituiu-se como força propulsora de mudanças nas práticas e nos processos pedagógicos dos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha.

Figura 21 – Principal Achado da Tese



Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Assim, a avaliação da aprendizagem com foco pedagógico no desenvolvimento de competências contribuiu de forma contundente para as mudanças e, por consequência, provocou a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes, tendo em vista que eles apresentaram um elevado nível de aprendizagem, relacionado às operações mentais complexas. Também se evidenciou que os estudantes têm demonstrado, progressivamente, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e interculturais, o que tem gerado implicações significativas na sua formação integral e tem contribuído para que eles sejam protagonistas na resolução de problemas e na criação de estratégias para a mudança de seus comportamentos, bem como para o atingimento de suas metas pessoais.

Dessa forma, os resultados cognitivos e socioemocionais têm contribuído para o desenvolvimento integral dos estudantes dos Anos Iniciais; do mesmo modo, o olhar sensível e o investimento da equipe de gestão para o desenvolvimento técnico e emocional dos professores e dos educadores têm favorecido o desenvolvimento da integralidade dos sujeitos adultos do colégio, havendo, assim, um reconhecimento desses sujeitos como seres humanos em processo de construção. Salienta-se que as práticas de gestão do colégio têm feito a diferença, de forma contundente, na condução dos processos e das pessoas, o que tem impactado e gerado melhorias nos resultados pedagógicos e administrativos, além de fazer com que o colégio se destaque no campo educacional regional.

Nesse contexto, acredita-se que a realização desta pesquisa apresenta relevância, em virtude do estudo sobre o entrelaçamento entre os seguintes vetores educacionais: competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, avaliação da aprendizagem e formação integral. Essas temáticas tornam-se, a um só tempo, inéditas no campo educacional e de extrema relevância na atualidade. A proposição dessas temáticas poderá contribuir efetivamente para diversas escolas de Educação Básica e, talvez, por consequência, para instituições de Ensino Superior, visto que o posicionamento da Educação contemporânea prima, em todos os seus níveis, crescentemente, pelo desenvolvimento de competências nos estudantes, assim como por uma avaliação da aprendizagem condizente com as premissas educativas contemporâneas. Dessa forma, o estudo abre possibilidades para futuras pesquisas e discussões acerca da temática.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Aquisição e avaliação de competências em situação escolar. *In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 79-96.
- ALMEIDA, L. S. **Teorias da Inteligência**. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1988.
- ALSUBAIE, M. A. Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n, 33, p. 125-128, 2015.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ALVES, M. P.; ESTÊVÃO, C.; MORGANO, J. C. Desenvolver e avaliar competências na escola: metanarrativas de legitimação em confronto. *In: RODRIGUES, P. et al. (org.) Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels: savoirs, modèles et métodos*. Lisboa: Educa, 2006. p. 91-101.
- ANDERSON, L. W. *et al.* **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley; 2001.
- ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. *In: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 319-359.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- ASTUDILLO, M. V. Competências na Base Nacional Comum Curricular: dimensões do conceito. *In: BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C.; CORTE, M. G. D. (org.). Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 241-260.
- BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo: Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil**. 2009. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BARNETT, R. **The end of Knowledge in higher education**. Boston: Houghton Mifflin, 1997.
- BARREIRA, A.; MOREIRA, M. **Pedagogia das competências: da teoria à prática**. Porto: Edições Asa, 2004.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BLOOM, B. *et al.* **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals**. New York: Longmans; Toronto: Green, 1956.

BOBBITT, J. F. **The Curriculum**. Cornell: Cornell University Library, 2009.

BONINI, A.; DRUCK, I.; BARRA, E. (org.). **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação básica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 jul. 2021.

BOUD, D. **Enhancing Learning Through Self Assessment**. New York: Kogan Page, 1995.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional 14, de 12 de setembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004.** Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das acções de linguagem? *In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). O Enigma da Competência em Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 29-46.

CAMPOS, M.; SILVA, N. M. A. Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Anais [...].* Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/autores_m.html. Acesso em: 20 maio 2019.

CARNEIRO, R. **Fundamentos da Educação e da Aprendizagem:** 21 ensaios para o século XXI. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CARVALHO, R. S. **Ensinar a ler, aprender a avaliar:** avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional.** Brasília: Líber, 2009.

CASARTELLI, A. O. Fatores impactantes no sucesso de planos estratégicos em instituições educacionais. *In: BONHEMBERGER, M.; MENTGES, M. Educação Marista: perspectivas e desafios.* São Paulo: FTD, 2016. p. 213-232.

COLABORAÇÃO PARA APRENDIZAGEM ACADÊMICA, SOCIAL E EMOCIONAL (CASEL). **SEL: What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?** 2017. Disponível em: <https://casel.org/sel-framework/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CASTELEIRO, J. M. (coord.). **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea.** Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.

CASTILLO ARREDONDO, S.; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar.** Curitiba: IBPEX; São Paulo: UNESP, 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Conceitos, princípios e estratégias estruturantes**: Caderno 1. 2017. https://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf Acesso em: 4 maio 2019.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Currículo e educação integral na prática**: uma referência para estados e municípios. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

CHAPMAN, A. **Bloom's taxonomy of learning domains**: bloom's learning model, for teaching, lesson plans, training courses design planning and evaluation. Business Balls, 2009. Disponível em: <http://www.businessballs.com/bloomstaxonomyoflearningdomains.htm#bloom%27s%20taxonomy%20overview>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHIAVENATO, I. **Administração de Recursos Humanos**: fundamentos básicos. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

CHOMSKY, N. **Modular Approaches to the Study of the Mind**. San Diego: San Diego State University Press, 1984.

CLIMÉNT, J. B. Fortalezas y debilidades del concepto de competências. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 17, n. 3, p. 1-30, 2017.

COLÉGIO FARROUPILHA. **Tessitura Curricular Farroupilha**: ressignificando as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/89214264-Tessitura-curricular-farroupilha.html>. Acesso em: 23 jul. 2021.

COLÉGIO FARROUPILHA. **Ressignificação do processo educativo nos anos iniciais**. Porto Alegre, 2018.

COLÉGIO FARROUPILHA. **Revista Farroupilha**, a. 29, n. 141, abr./jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução CNS n. 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

DAL MORO, M. B. **Processos Avaliativos como desafios contemporâneos**: sentimentos de educadores dos anos iniciais sobre construção da avaliação por competências e habilidades. Monografia (Especialização em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DEARDORFF, D. K. **The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States.** Unpublished Dissertation – North Carolina State University, Raleigh, 2004.

DEARDORFF, D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. **Journal of Studies in International Education**, v. 10, n. 3, 2006.

DE KETELE, J. M. L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi? **Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation**, n. 23, p. 17-36, 1996.

DELORS, J. (org.). **Educação um tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2009.

DESCARTES, R. **Discurso do método.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEZIN, N. K.; LINCOLIN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas; Bookman, 2006.

EDUCADOR360. **Como os 6 Pilares da Gestão Escolar ajudam a atingir os propósitos da escola.** 2018. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/gestao-escolar-pilares/>. Acesso em 11 jun. 2021.

EDUSOFT. **Conheça as 10 competências gerais da BNCC.** 2020. Disponível em: <https://edusoft.com.br/gestao-educacao/conheca-as-10-competencias-gerais-da-bncc/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ESTEBAN, M. T. Avaliação: face escolar da exclusão social? **Proposta**, a. 28/29, n. 83, p. 66-71, dez./fev. 2000.

FERNANDES, D. Articulação da Aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; DE KETELE, J. M. (org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo.** Portugal: Porto Ed., 2011. p. 131-142.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências.** São Paulo: Atlas, 2000.

FONG, R.; FURUTO, S. (ed.). **Culturally competent social work practice:** skills, interventions and evaluation. Boston: Allyn & Bacon, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANKLIN COVEY EDUCATION. **Descobrimo o líder em mim**: 4º ano: guia de liderança: aluno. 2. ed. São Paulo: Ática, 2019.

GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. *In*: WORKSHOP DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 2013. **Anais [...]**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/507/ad7a753c51e25c1529d318820a756dd2.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GATTI, B. A. (org.). **Habilidades cognitivas e competências sociais**. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; UNESCO, 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183655por.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

GENTILE, P.; BENCINI, R. Para aprender (e desenvolver) Competências. **Nova Escola**, p. 12-17, 2000.

GIDDENS, A. **O Mundo na Era da Globalização**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GILLET, P. **Construir ela formation**: outils pour les enseignants et les formateurs. Paris: ESF, 1991.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, H. **Ideology, culture, and the processo of schooling**. Philadelphia: Temple University Press, 1981.

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, jul./ago. 1995.

GOLDBERG, M. A. A. Avaliação de competências no desempenho do papel de orientador educacional. **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo: n. 11, p. 21-60, dez. 1974.

GOMES, E.; BRAGA, F. **Inteligência competitiva**: como transformar informação em um negócio lucrativo. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GUARÁ, M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**: Educação Integral, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006.

GRANGEAT, M. (coord.). **A metacognição**: um apoio ao trabalho dos alunos. Porto: Porto Ed., 1999.

HARGREAVES, A. Ser professor na era da insegurança. *In: ÁUREA, A.; ÉDIO, M. (org.). Os professores: Identidades (re)construídas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p. 13-36.

HARTLEY, J. Case studies in organizational research. *In: CASSEL, C.; SYMON, G. (ed.). Essential guide to qualitative methods in organizational research.* London: Sage, 2004. p. 208-229.

HAYDT, R. C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

HEYNEMAN, S. P. **Education and social cohesion:** encyclopedia of education. New York: Macmillan, 2003.

HOFFMANN, J. **Ponto & Contrapontos do pensar ao agir em avaliação.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOUAISS, A. **Minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HUNTER, J. C. **Como se tornar um líder servidor.** Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio:** Documento Básico 2002. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/486456. Acesso em: 26 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio:** Fundamentação Teórico-Methodológica. Brasília: Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC), 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>. Acesso em: 15 jul. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais:** educação para o século XXI. 2013. Disponível em http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIASSOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISSCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

JONNAERT, P. **Compétences et socioconstructivisme:** um cadre théorique. Bruxelles: De Boeck, 2002.

KRATHWOHL, D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 212-218, 2002.

LE BOTERF, G. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. *In: LE BOTERF, Guy. Les éditions d'organisations.* Paris: Quatrième Tirage, 1995. p. 116.

LE BOTERF, G. **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris: Quatrième Tirage, 1997.

LE BOTERF, G. **Construir as competências individuais e colectivas: respostas a 80 questões**. Lisboa: Edições Asa, 2005.

LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 51-84, 2006.

LÉVY-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. São. Paulo: Cosac Naify, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (org.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à Formação de Gestores. **Revista em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** São Paulo: FDE, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MACHADO, N. Sobre a ideia de competência. *In*: MACHADO, N. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MÉNDEZ, J. M. A. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio**, n. 27, a. 7, p. 21-24, ago./out. 2003.

MÉNDEZ, J. M. A. Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). **Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?** Madrid: Morata, 2008. p. 206-235.

MILLER, J. P. **O milênio da inteligência competitiva**. Porto Alegre: Bookman, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular BNCC**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**. Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: SEB, INEP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação; SAEB: Ensino Médio: matrizes curriculares de referência, tópicos e descritores SAEB**. Brasília: MEC/SEF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portal da Educação Integral**. 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/?id=9>. Acesso em: 30 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998**. Brasília: MEC, 1998b. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 set. 2021.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 1998.
- MIRABILE, R. J. Everything you wanted to know about competency modeling. **Training & Development**, v. 51, n. 8, p. 73-+77, 1997.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. 2. Ponta Grossa: PROEX UEPG, 2015. p. 15-33.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, 2007. p. 17-48.
- MOREIRA, J. A.; JANUÁRIO, S.; MONTEIRO, A. Educar na (sociedade em) rede social. *In*: MOREIRA, J. A.; BARROS, D.; MONTEIRO, A. (org.). **Educação a distância e eLearning na web social**. Santo Tirso: White Books, 2014. p. 23-38.
- MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento e Questões do Campo Científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- NÓVOA, A. Entrevista com António Nóvoa sobre a pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Senso**, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.
- NUNES, L. B. **Ambientalização e Ensino Médio: um estudo das provas do Novo ENEM 2009**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- OLLAGNIER, E. As armadilhas da competência na formação de adultos. *In*: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 189-208.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030**. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Development Co-operation:** Efforts and Policies of the Members of the Development Assistance Committee. Paris: OCDE, 1997. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/dcr-1997-en.pdf?expires=1627396011&id=id&accname=guest&checksum=F6CFCC525DBE72C7B13170A1215087D5>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SHULIN, G. **Implications of National Innovation Systems for Developing Countries:** Managing Change and Complexity in Economic Development. Tokyo: ONU; INTEC, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Shulin-Gu/publication/4777136_Implications_Of_National_Innovation_Systems_For_Developing_Countries_Managing_Change_And_Complexity_In_Economic_Development/links/54a9fe030cf2eccc56e6c933/Implications-Of-National-Innovation-Systems-For-Developing-Countries-Managing-Change-And-Complexity-In-Economic-Development.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **La definición y selección de competencias clave:** resumen ejecutivo. 2005. Disponível em: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download.List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna; OCDE, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Análise comparativa dos quadros curriculares nacionais de cinco países:** Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru. 2018. Disponível em: https://ead2.iff.edu.br/pluginfile.php/138992/mod_resource/content/1/analise%20comparativa%20de%20quadros%20curriculares%20de%20cinco%20países%20-%20UNESCO.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global:** tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/unesco_educacao_para_a_cidadania_global.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório Mundial da UNESCO:** Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/r_edh/relatorio_unesco_cultura.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

PACHECO, J. A. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Ed., 1996.

PACHECO, J. A. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, n. 1, p. 59-77, 2003.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Ed., 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa, 2001a.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. *In*: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001b. p. 135-193.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERINAT, A. **Conocimiento y educación superior: nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI**. Barcelona: Paidós, 2004.

PIAGET, J. **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**. Neuchâtel; Paris: Delachaux & Niestlé, 1924.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

REY, B. *et al.* **As competências na escola: aprendizagem e avaliação**. Porto: Edições Gailivro, 2005.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, n. 04, p. 129-148, maio 2008.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, J. **A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário**. 2. ed. Brasília: Ed. UNB, 1994.

RODRIGUES JÚNIOR, J. F. **A taxonomia de objetivos educacionais: um manual para o usuário**. Brasília: Ed. UNB, 1994.

ROEGIERS, X.; DE KETELE, J. M. **Uma pedagogia da integração competências e aquisições no ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ROLDÃO, M. C. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências: o caso do francês. *In*: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 69-102.

ROTTERDAM, H. **The taxonomy of cognitive objectives and the theory of structural cognitive modifiability**. Bloom Feuerstein, 2000. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.75.4598&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

RUBEGA, C. C. **A reforma da educação profissional de nível médio e a formação do técnico em química: retrospectiva e perspectiva de uma profissão**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RYCHEN, D.; TIANA, A. **Desenvolver competências-chave em educação: algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional**. Porto: Edições ASA, 2005.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. **The definition and selection of key competencies: Executive summary OECD**. OECD, 2005. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: dupla determinação. *In*: SILVA, L. H. *et al.* **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-58.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SÁ-CHAVES, I. **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Porto: Porto Ed., 2005.

SALGANIK, L. H. *et al.* **Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE: Análisis de base teórica y conceptual**. Neuchatel: OECD, 1999. Disponível em: <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 7. ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

SANTOS, B. S. (org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

SANTROCK, J. W. **Psicologia Educacional**. São Paulo: McGraw Hill Brasil, 2009.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. A. C. Práticas de liderança em tempos de isolamento social: reflexões e breves relatos de práticas bem-sucedidas. **Caderno Marista de Educação**, v. 11, n. 2, p. 1-9, jul./dez. 2020.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo**. Porto: Porto Ed., 2000.

SKINNER, B. F. **About behaviorism**. New York: Alfred A. Knof, 1974.

SKINNER, D.; TAGG, C.; HOLLOWAY, J. Managers and research: the pros and cons of qualitative approaches. **Management Learning**, v. 31, n. 2, p. 163-179, 2000.

SNOW, R. E.; KYLLONEN P. C.; MARSHALEK B. The topography of ability and learning correlations. *In*: STERNBERG, R. J. (org.). **Advances in the psychology of human intelligence**. v. 2. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984. p. 40-103.

SPRING, J. Research on globalization and education. **Review of Educational Research**, New York, v. 78, n. 2, p. 330-363, 2008.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. Action-research and the production of knowledge in a teacher education based on inter/multicultural education. **Intercultural Education**, v. 12, n. 1, p. 65-78, 2001.

TACLA, C. *et al.* Aprendizagem socioemocional na escola. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 49-62.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TEODORO, A. **Globalização e educação**. Porto: Afrontamento, 2003.

TERRA, J. C. C.; SCHOUERI, R.; VOGEL, M. J. M. Taxonomia: elemento fundamental para a Gestão do Conhecimento. **Terra Fórum**, p. 1-8, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Integral: Um caminho para a qualidade e a equidade na Educação pública**. 2015. Disponível em: https://fundacao-ita-social-producao.s3.amazonaws.com/files/s3fs-public/biblioteca/documentos/publicacao-educacao-integral_04.2015.pdf?H1ZL1.kkqTVDb6UZywStUTB9XXrE4y6Z. Acesso em: 23 jul. 2021.

TYLER, R. W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

VALENTE, S. M. P. **Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA-NETO, A. **Culturas e currículo.** Texto apresentado no curso de extensão Teoria e Prática da Avaliação Escolar, promovido pela UFRGS, para o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, na EAF de Sertão, RS, 1995.

VEIGA-NETO, A. Cultura e Currículo. **Contrapontos**, Itajaí, a. 2, n. 4, p. 43-51, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

WARDE, M. J. **Revista Ideias: O diretor-articulador do projeto de escola.** São Paulo: FDE, 1992.

WEBSTER. **Webster's third new international dictionary of the english language.** Springfield: G&C Merriam, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola.** Portugal: ASA Editores, 1998.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.).*

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2011. p. 287-309.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence.** Paris: Liaisons, 1999.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONSENTIMENTO**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONSENTIMENTO**

Ilma. Sra. Diretora Pedagógica do Colégio Farroupilha

Eu, Letícia Bastos Nunes, doutoranda, e a professora doutora Marília Costa Morosini, orientadora da Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUCRS, responsáveis pela pesquisa **COMPETÊNCIAS COMO FUNDANTES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, vimos por meio deste solicitar a autorização para desenvolver no Colégio Farroupilha, unidade Três Figueiras, Porto Alegre - RS, a investigação científica (entrevistas com professores do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, equipe pedagógica desse nível de ensino e direção pedagógica, bem como análise documental da instituição de ensino.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar os impactos das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, constitutivas em Matrizes Curriculares, no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que a realização dessa pesquisa se torna relevante, pois se configura no entrelaçamento dos vetores educacionais: competências cognitivas, socioemocionais e interculturais; avaliação da aprendizagem e formação integral, temática que se torna inédita no campo educacional e de extrema relevância na atualidade.

Esperamos com estudo a ser desenvolvido poder contribuir com diversas escolas de Educação Básica, visto que o posicionamento da educação contemporânea prima, cada vez mais, pelo desenvolvimento de competências nos estudantes, assim como por uma avaliação da

aprendizagem condizente com as premissas educativas da atualidade. Além de poder subsidiar o Colégio Farroupilha com dados científicos de sua prática educativa.

As informações da pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas em eventos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Léticia Bastos Nunes

Doutoranda do PPGEDU/PUCRS

E-mail: leticianunes07@hotmail.com

Certifico haver lido o conteúdo acima descrito e autorizo a realização desta pesquisa no Colégio Farroupilha unidade Três Figueiras em Porto Alegre- RS, sendo dado o livre arbítrio para professores, estudantes, pais, equipe pedagógica e Direção Pedagógica de participar ou não da mesma.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2019.

Marícia Ferri

Diretora Pedagógica do Colégio Farroupilha

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Letícia Bastos Nunes, doutoranda, e a professora doutora Marília Costa Morosini, orientadora da Tese de Doutorado em Educação, responsáveis pela pesquisa: **COMPETÊNCIAS COMO FUNDANTES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS IMPACTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, solicitamos a autorização e o consentimento para divulgar o nome do Colégio Farroupilha, unidade Três Figueiras, Porto Alegre - RS, na pesquisa realizada nesta Instituição de Ensino para a Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Salientamos que as informações das entrevistas e demais instrumentos de pesquisa serão de caráter sigiloso, confidencial e será preservada a identidade dos participantes.

Marícia Ferri

Diretora Pedagógica do Colégio Farroupilha

Data:

Letícia Bastos Nunes
Pesquisadora

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eu, Letícia Bastos Nunes, doutoranda, e a professora doutora Marília Costa Morosini, orientadora da Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUCRS, responsáveis pela pesquisa **COMPETÊNCIAS COMO FUNDANTES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, com muita satisfação fazemos o convite para você participar como voluntário neste estudo. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar os impactos das competências cognitivas, socioemocionais e interculturais, constitutivas em Matrizes Curriculares, no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que a realização dessa pesquisa se torna relevante, pois se configura no entrelaçamento dos vetores educacionais: competências cognitivas, socioemocionais e interculturais; avaliação da aprendizagem e formação integral, temática que se torna inédita no campo educacional e de extrema relevância na atualidade. Os instrumentos para a coleta de dados serão a entrevista semiestruturada para os professores, estudantes, pais, equipe pedagógica e direção pedagógica bem como análise documental da instituição de ensino.

A pesquisa não acarreta risco aos participantes uma vez que serão preservadas as identidades e falas dos interlocutores, e os dados serão utilizados para fins científico-acadêmicos. A participação é isenta de despesas e não receberá nenhum auxílio financeiro para participar da mesma. Os benefícios que esperamos com o estudo a ser desenvolvido é contribuir para as discussões sobre competências, avaliação e formação integral de estudantes do Colégio Farroupilha e demais instituições de ensino, contribuindo para avanços no campo.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento e receber respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas, entre em contato, com Letícia Bastos Nunes, pelo e-mail leticianunes07@hotmail.com ou telefone (51) 985010148.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos, congressos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pela responsável pelo estudo.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa

Data: _____

Letícia Bastos Nunes

Pesquisadora



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br