

DOCÊNCIA

ensinar, aprender e transformar agora

Como professoras e professores podem atuar para assegurar a seus estudantes uma formação integral

ORGANIZAÇÃO PATRÍCIA DIAZ, ROBERTA PANICO E TEREZA PEREZ

NA ESCOLA – UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

Projeto criado pela Roda Educativa (antiga Comunidade Educativa CEDAC) em parceria com a Moderna e a Fundação Santillana reflete sobre os caminhos para uma escola mais democrática, inclusiva e antirracista. Os sete novos episódios dessa temporada da série dialogam com este livro e abordam as práticas, os conhecimentos e as relações que uma atuação docente comprometida com a Educação integral deve mobilizar.

Episódio 14 – Abrimos a temporada com uma discussão sobre o papel docente na perspectiva da Educação integral. Estabelecendo paralelos com as obras *Direção para os novos espaços e tempos da escola* e *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*, reafirmamos a importância do trabalho colaborativo e adentramos responsabilidades e desafios próprios da ação docente.

Episódio 15 – Este episódio aborda a importância da escola como espaço para o desenvolvimento profissional docente e do registro da prática como princípio para a reflexão sobre suas intervenções e o acompanhamento dos estudantes.

Episódio 16 – São temas desta conversa as diversas interações no processo de aprendizagem – entre docentes, entre docentes e estudantes e entre estudantes – e como podem fortalecer as condições para a aprendizagem.

Episódio 17 – Neste episódio discutimos as intrínsecas relações entre concepção de aprendizagem, intencionalidade pedagógica e organização dos espaços escolares como ambientes que favorecem a convivência e a aprendizagem.

Episódio 18 – Tempo: vilão ou aliado do ensino? Aqui tratamos das tensões e desafios do cotidiano docente, mas também da diversidade de saberes e ritmos de aprendizagem dos estudantes de maneira a superar a ideia de que todos aprendem da mesma forma.

Episódio 19 – Como a curadoria de materiais didáticos e pedagógicos pode apoiar o processo de ensino? Este episódio aborda os princípios e critérios que orientam a seleção, a oferta e o uso desses materiais.

Episódio 20 – Discutimos aqui as práticas de avaliação e acompanhamento das aprendizagens em uma perspectiva processual e formativa, com ênfase em seu papel na comunicação com estudantes, familiares e responsáveis e demais educadores da escola, a fim de incluí-los e corresponsabilizá-los nos processos de aprendizagem.

A **Moderna** (www.moderna.com.br) atua há mais de 50 anos com o compromisso de educar para um mundo em constante transformação. Para isso, se renova sempre, reposicionando-se para atender às demandas reais da Educação de hoje.

Com uma equipe de autores e especialistas que conhecem profundamente as necessidades e particularidades regionais das instituições brasileiras de ensino público, a Moderna investe em pesquisa, inovação e metodologias de ponta para criar e produzir conteúdos didáticos, literários e serviços educacionais efetivos. Assim, coloca-se como parceira de secretarias de Educação, escolas e famílias, desenvolvendo habilidades, competências e valores para que os estudantes possam lidar com seus desafios pessoais e profissionais ao longo da vida.

Desde 2001 como parte do Grupo Santillana, presente em 21 países, a Moderna participa de projetos sociais de fomento à Educação em parceria com a Fundação Santillana e outras entidades do setor. Também apoia a formação de professores e gestores, com a realização de cursos, oficinas e seminários gratuitos, e a disponibilização de obras de referência para incentivar reflexões e políticas em prol da equidade e da qualidade do ensino público brasileiro.

Comprometida com a Educação, a **Fundação Santillana** (www.fundacaosantillana.org.br), presente no Brasil desde 2008, atua na superação das desigualdades educacionais, certa de que esse é o motor para o desenvolvimento de um país mais justo, democrático, inclusivo e sustentável. As ações promovidas compreendem a disseminação de conhecimentos para munir gestores de instituições públicas e privadas, professores e a sociedade civil com informações de qualidade em defesa da Educação de excelência para todos. Para tal, caminha ao lado de educadores e pesquisadores que constroem saberes na academia e nas salas de aula, sempre na fronteira do conhecimento. Também se dedica a parcerias com organizações nacionais e internacionais.

Além disso, a Fundação Santillana realiza e apoia ações que contribuem para o desenvolvimento da Educação, incentivando a produção e a difusão de conhecimentos sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem. Fomenta ainda o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, alunos e famílias em diferentes instâncias e regiões por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas, assim como incentiva premiações que valorizam e reconhecem projetos de Educação relevantes em diversas áreas.

PLANEJAMENTO DA ATUAÇÃO DOCENTE

Para fortalecer o processo de ensino, é preciso considerar as articulações entre diferentes ações, e não apenas distribuir atividades em um tempo cronológico.

REGISTRAR E APRENDER



- Planejar intervenções a partir da análise das produções dos estudantes.
- Registrar e analisar as práticas pedagógicas, sempre que possível entre os docentes, para fortalecer o projeto formativo da escola.
- Favorecer a divulgação do conhecimento didático produzido pela escola.

FORTALECER AS INTERAÇÕES



- Avaliar quais princípios norteiam as interações entre estudantes e entre professores e estudantes e propor intervenções a favor de um diálogo respeitoso.
- Assegurar condições para a participação ativa dos estudantes.
- Agrupar os estudantes e promover situações em que possam construir conhecimentos contando uns com os outros, convivendo e dialogando nas diferenças.

ORGANIZAR AMBIENTES



- Transformar espaços em ambientes para aprender e conviver.
- Identificar critérios de organização dos espaços que favoreçam as interações.
- Analisar regularmente com estudantes e demais membros da comunidade escolar as possibilidades e potencialidades de ocupação dos espaços.

PLANEJAR OS TEMPOS



- Ampliar as formas de organizar o tempo didático.
- Adequar os percursos de ensino a partir dos diferentes processos de aprendizagem.
- Propor situações-problema que os estudantes possam resolver, mobilizando aquilo que já sabem e instigando a busca por novos conhecimentos.

AMPLIAR CONCEPÇÕES SOBRE MATERIAIS



- Avaliar permanentemente os materiais didáticos e pedagógicos ofertados aos estudantes.
- Definir diversidade, representatividade e acessibilidade como critérios para a seleção e qualificação de materiais que ampliem as possibilidades de construção de conhecimento.
- Inserir os estudantes na produção de materiais, bem como na elaboração de combinados para o uso coletivo daqueles já existentes.

ACOMPANHAR E COMUNICAR AS APRENDIZAGENS



- Reconhecer a heterogeneidade dos modos e tempos de aprendizagem para planejar diferentes percursos avaliativos.
- Criar condições didáticas favoráveis para a autorregulação dos estudantes.
- Construir vias para incluir os familiares e responsáveis nos aspectos processuais da avaliação.

PERSPECTIVA INTEGRAL, INCLUSIVA, DEMOCRÁTICA E ANTIRRACISTA



DOGÊNCIA

ensinar, aprender e transformar agora

Como professoras e professores podem atuar para assegurar a seus estudantes uma formação integral

ORGANIZAÇÃO PATRÍCIA DIAZ, ROBERTA PANICO E TEREZA PEREZ

© 2024 Fundação Santillana.

FUNDAÇÃO SANTILLANA

Diretor-Executivo

Luciano Monteiro

Diretor de Políticas Públicas

André Lázaro

Gerente de Projetos

Karyne Alencar Castro

Assistente

Geane Caroline Costa Silva

EDITORA MODERNA

Diretoria de Relações Institucionais

Luciano Monteiro

Karyne Alencar Castro

Diretor de Marketing e Serviços Educacionais

Ivan Aguirra Izar

Gerente de Serviços Educacionais

Alethea Tosto

Pesquisa de imagens de capa

Flávia Aline de Moraes e Pamela Rosa

Crédito das imagens de capa

LumiNola/E+/Getty Images (capa)

xavierarnau/E+/Getty Images (quarta capa)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação e edição

Ana Luisa Astiz / AA Studio

Preparação

Marcia Menin

Infográfico

Mario Kanno

Revisões

Juliana Caldas

Diagramação

Walkyria Garotti

Impressão

Gráfica

Lote

Código

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Docência [livro eletrônico] : ensinar, aprender e transformar agora / organização Patrícia Díaz, Roberta Panico e Tereza Perez. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-16-13962-9

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Planejamento educacional
4. Prática pedagógica 5. Professores - Formação I. Díaz, Patrícia. II. Panico, Roberta.
III. Perez, Tereza.

24-200389

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência : Aprendizagem : Educação 370.71

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Notas

Segundo o Censo Escolar 2022, a maioria dos profissionais que exercem a docência na Educação Básica são mulheres (96,3% na Educação Infantil e 77,5% no Ensino Fundamental). Em reconhecimento a essa maioria, referimo-nos nesta publicação a "professoras e professores", nessa ordem. Por concisão, adotamos como padrão o masculino para outros atores, mas sempre nos referimos a alunas e alunos, coordenadoras e coordenadores, diretoras e diretores.

Todos os *links* foram checados em abril de 2024.

Distribuição gratuita.

APRESENTAÇÃO

5 SOMOS PROFESSORAS E PROFESSORES

INTRODUÇÃO

12 PLANEJAR A ATUAÇÃO: COMPROMISSO COLETIVO

CAPÍTULO 1

26 REGISTRAR E APRENDER COMO DOCENTE

CAPÍTULO 2

54 FORTALECER AS INTERAÇÕES

CAPÍTULO 3

82 ORGANIZAR AMBIENTES PARA CONVIVER E APRENDER

CAPÍTULO 4

110 PLANEJAR OS TEMPOS DIDÁTICOS

CAPÍTULO 5

140 AMPLIAR A CONCEPÇÃO DOS MATERIAIS

CAPÍTULO 6

174 ACOMPANHAR E COMUNICAR AS APRENDIZAGENS

RODA EDUCATIVA

Organização do livro

Patrícia Diaz
Roberta Panico
Tereza Perez

Coordenação editorial

Thaís Ciardella
Viviane Anselmo

Produção de textos

Capítulo 1

Maria Maura Gomes Barbosa
Thaís Ciardella
Viviane Anselmo

Capítulo 2

Lucinha Magalhães
Renata Grinfeld

Capítulo 3

Gisele Goller
Renata Caiuby

Capítulo 4

Érica de Faria
Priscila de Giovani

Capítulo 5

Alessandra Tavares de Oliveira
Juliana Piauí

Capítulo 6

Ana Clara Bin
Maria Candida Di Pierro

Revisão técnica

Liliane Garcez
Paula Stella
Simone Azevedo

**Produção de “Na Escola
– Um *podcast* para
educadoras e educadores”**

Apresentação dos episódios

Viviane Anselmo

Quadro “Direto da Escola”

Thaís Ciardella

Roteiros e coordenação

Carolina Glycerio
Clayton Melo
Denize Bacoccina

Assistência de produção

Felipe Seriacopi

Captação

Fernando Sampaio

Edição e sonorização

Domenica Mendes

Artes

João Salgado

APRESENTAÇÃO

SOMOS PROFESSORAS E PROFESSORES

Um professor não é um guru... / Um professor não é um iniciador... / Um professor não é um mediador... / Um professor não é um autor... / Um professor não é um treinador... / Um professor não é um produtor... / Um professor não é um gestor... / Um professor não é um fornecedor de serviços... / Um professor não é um pai, nem uma mãe... / Um professor não é um companheiro... / Um professor não é um amigo... / Um professor não é um líder... / Um professor não é um ativista... / Um professor não é um conselheiro espiritual... / Um professor não é um conselheiro emocional... / Um professor não é um sedutor... / Um professor não é um condutor... / Um professor não é um guia... / Um professor não é um comunicador... / Um professor não é um moderador...

Jorge Larrosa¹

Essa citação está no artigo “Conhecimento profissional docente e formação de professores”, do professor António Nóvoa. Ele a utiliza e dá continuidade à provocação feita por seu autor, Jorge Larrosa, acrescentando: “Um professor não é um facilitador... / Um professor não é um colaborador... / Um professor não é um

1. LARROSA, 2019, *apud* NÓVOA, 2022.

animador...” e indica que o final dessa história é: “Um professor é um professor” (NÓVOA, 2022).

Tais afirmações nos provocam a pensar sobre nossa profissão. Por que criamos tantos atributos para professoras e professores? Fazemos o mesmo para outras profissões?

Somos **professoras e professores**. Qual é nossa responsabilidade? É que estudantes, sem exceção, se desenvolvam integralmente e aprendam o que, sozinhos ou fora da escola, teriam pouquíssimas chances de aprender.

Ensinar no sentido de orientar crianças, adolescentes e jovens para que tenham aprendizagens significativas demanda conhecer e identificar o que queremos ser, fazer e conquistar como docentes. Se assumimos essa profissão com a grandiosa importância que ela tem na formação das pessoas no que se refere ao conhecimento sobre a vida e sobre o mundo, ao relacionamento consigo e com o outro, ao incentivo do desejo de ações que valorizem a vida digna, o respeito, a diversidade, a integração, a transformação social, precisamos acompanhar o que ocorre no planeta, incluindo questões socioculturais, ambientais, tecnológicas. Temos também de estar atualizados a respeito das pesquisas científicas que impactam as condições de aprendizagem para que tenhamos conhecimento e condições de identificar as demandas e as potências na formação das novas gerações.

Essa necessidade de formação contínua é característica da profissão. Por melhores que sejamos, sempre precisaremos estudar, conversar, sonhar, interagir, cooperar, buscar, planejar, realizar. Ensinar exige compreender os diferentes territórios de aprendizagem e de afeto, criar meios para que todas e todos tenham disponibilidade e prazer em conviver, em aprender a estudar, a pesquisar e a enfrentar as dificuldades. Sabemos que tanto estudantes como professoras e professores só terão ganhos ao longo da escolaridade se planejar, construir, errar, acertar for algo que acontece no âmbito coletivo, com cooperação.

Precisamos fazer com que todos os setores da sociedade compreendam nossas necessidades e nos encarem como profissionais que buscam continuamente

qualificação. Vários políticos e especialistas dizem que é preciso valorizar os docentes. Nós nos valorizamos, conhecemos bem as demandas, as dificuldades e a falta de condições para o pleno exercício da profissão, mas só seremos valorizados se falarmos e escrevermos sobre o que fazemos e os dilemas que enfrentamos – não como queixa ou autoelogio, mas como evidência de conquistas realizadas e de problemas enfrentados. Como afirma Nóvoa (2022): “O conhecimento profissional docente ganha legitimidade e relevância quando se difunde na sociedade. É preciso que os professores tenham a possibilidade e a coragem de escrever e de publicar”.

Nós nos valorizamos ao exercermos nossa profissão com a qualidade e a respeitabilidade que ela exige. As necessidades atuais demandam de nós intensa qualificação e boas condições de trabalho. A professora e o professor que não assumem a potencialidade da profissão podem ser substituídos por outras pessoas ou equipamentos. Para realizar tarefas de repetição à frente de uma turma não é preciso ser qualificado. O relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, da Unesco (2022), evidencia a profissão docente e a contínua necessidade de atualização, profissionalização e participação de professoras e professores na elaboração de políticas públicas. Isso porque, assim como a sociedade, a Educação está em profunda transformação e requer novos modos de ensinar, em que a participação, a cooperação, a investigação, a resolução colaborativa de problemas, a qualidade da convivência entre docentes e estudantes e entre docentes são determinantes para nossos caminhos, nossas escolhas metodológicas e nossas formas de convivência.

O compromisso com a aprendizagem, o convívio na diversidade e a disponibilidade para aprender e fazer é que possibilitarão às novas gerações terem liberdade de escolher onde e como viver. É importante lembrar que, para criarmos condições de oferecer Educação Integral para todas as crianças, adolescentes e jovens deste país, precisamos compreender o contexto de vida de cada uma e de cada um. Precisamos compreender o território em que cada uma e cada um vive para que possamos propor encaminhamentos potentes e úteis individual e

coletivamente. Inclusão e equidade são, ao mesmo tempo, princípios e exigências de nosso tempo!

As transformações não são fáceis de realizar e levam tempo. Embora saibamos o que é preciso mudar, nossa história de vida orienta o dia a dia: somos profissionais que têm uma longa trajetória na instituição escolar, pois a conhecemos primeiro como estudantes e, no caminho até a docência, participamos tanto de mudanças como de permanências nas estruturas educacionais.

Isso nos traz marcas, por isso é interessante analisar nossa raiz no ambiente escolar para reproduzirmos o que foi bom e não nos conformarmos com uma escola que repete o que vivemos como estudantes. O mundo está mudando. E sua escola? E você?

As crianças, os adolescentes e os jovens que compõem cada turma fazem parte de uma geração. Nós, adultos, pertencemos a outras – e envelhecemos a cada ano, aumentando a diferença de idade em relação a eles. Essa é mais uma razão para buscarmos atualização continuamente, para escutarmos os estudantes, para trabalharmos de maneira cooperativa. Precisamos ter olhar atento e escuta sensível para compreender o que os estudantes nos dizem. É essencial ouvi-los para que o ensino e a aprendizagem tenham sentido, fluidez e prazer.

Nós somos os únicos profissionais que a cada ano recebem uma nova turma e permanecem com ela até o final do período. Em uma sala o relacionamento com alguns estudantes flui e com outros não, mas nem por isso podemos nos eximir de nossa responsabilidade diante do direito de aprendizagem de todos. Exercer a compreensão diante das possibilidades e necessidades de cada uma e de cada um para que a Educação seja inclusiva não é escolha ou opção, é dever profissional. Essa constatação suscita uma pergunta crucial: o que estou – ou, coletivamente, o que estamos – fazendo para que todas e todos aprendam precisa ser uma constante em nossa atuação. Ter como base a ideia de que a diversidade nos instiga a sermos melhores e que o princípio da equidade rege nossas estratégias pedagógicas deve nos movimentar como profissionais! A aprendizagem dos estudantes é nossa responsabilidade; não podemos delegá-la a terceiros.

Dito isso, nosso trabalho não é e não pode ser isolado. Não pode porque somos seres que vivem em sociedade, imersos em sua complexidade inerente. Essa constatação demanda que a Educação escolar aconteça, ao longo dos anos, inserida na comunidade a que pertencem os estudantes e suas famílias. A cooperação deve ser a tônica e o tônico da escola. O fazer junto nos compromete com a realização de desejos, nos permite arriscar, fazer diferente e ficar felizes – ou tristes – diante dos resultados. O que de fato importa é que tenhamos garra para compartilhar vitórias e fracassos. É esse movimento que nos move, que agrega e que nos profissionaliza.

Este livro, cara professora e caro professor, foi escrito com a intenção de contribuir para a realização de suas práticas autorais, sempre com autonomia, mas enriquecidas pelo trabalho coletivo, resultando em uma trajetória profissional cada vez mais valorizada.

Sua valorização profissional não virá só de fora. A Educação se transforma com a união dos docentes na busca de garantias para a qualificação profissional de modo interdependente com a garantia de qualidade do ensino ministrado nas escolas e com a consequente aprendizagem com sentido e significado a cada nova turma.

A intenção deste trabalho é ser um parceiro de conversa com cada leitora e cada leitor. Buscamos estabelecer esse diálogo provocando reflexões e sugerindo ações de aprimoramento de práticas. A valorização de professoras e professores passa pela valorização de seus saberes.

Boa leitura!

Tereza Perez
Diretora-presidente da Roda Educativa

Referências bibliográficas

- LARROSA, J. *Esperando no se sabe qué sobre el oficio de professor*. Barcelona: Editorial Candaya, 2019.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>.
- PEREZ SOARES, M. T. *As emoções e os valores dos professores brasileiros: relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação SM; Organização dos Estados Ibero-americanos, 2007.
- UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.

INTRODUÇÃO

PLANEJAR A ATUAÇÃO: COMPROMISSO COLETIVO

Criamos esta obra especialmente para professoras e professores, com o objetivo de contribuir para o fortalecimento e a valorização da identidade profissional docente, cuja atuação é marcada pelo planejamento, pela realização e pela avaliação das práticas pedagógicas e pelo acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, visando a concretização de seu direito à Educação ao longo da vida.

Desenvolvido para a Moderna e a Fundação Santillana pela Roda Educativa¹, este livro dialoga com duas publicações anteriores sobre a atuação da gestão escolar: *Direção para os novos espaços e tempos da escola: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade*, publicada em 2022, e *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*, lançada em 2023. O foco agora é a docência, e a intenção é fortalecer a ação sistêmica entre todos os profissionais das redes de ensino e dos territórios, em uma perspectiva integral, inclusiva, democrática e antirracista.

Reconhecemos que professoras e professores atuam na escola comprometidos com a qualidade da convivência entre estudantes e os diferentes atores da comunidade

1. Roda Educativa é a nova denominação da Comunidade Educativa CEDAC, instituição que desde 1997 promove ações formativas voltadas aos profissionais da Educação.

escolar, com a valorização dos saberes do território e em direção a um projeto pedagógico cada vez mais pautado pela concretização do princípio da equidade.

Com este livro, buscamos compartilhar nossas reflexões acerca das particularidades da atuação docente nesse contexto, considerando ações que dialogam com a potência de conviver e aprender no espaço escolar, responsável por assegurar condições para que crianças, adolescentes, jovens e demais membros da comunidade escolar se desenvolvam nas dimensões social, emocional, científica e cultural.

Cada etapa da Educação Básica tem suas especificidades no âmbito da docência. Embora destacadas ao longo dos textos, não assumimos o objetivo de esgotá-las. Para além disso, procuramos evidenciar aspectos centrais da atuação profissional, em cada um dos capítulos.

No **capítulo 1**, convidamos professoras e professores a reconhecerem-se como sujeitos que, na escola, aprendem sobre a própria prática. É a postura de aprendiz que possibilita registrar e avaliar de maneira crítica e propositiva o próprio planejamento, considerando o compromisso com situações de ensino que permitam aos estudantes avançar em seu processo de construção de conhecimento. É também nesse movimento de registro que professoras e professores reconhecem as intervenções propostas e suas relações com as aprendizagens – as próprias, considerando os avanços em seus saberes, e as de cada estudante –, “isso porque estamos, como docentes, em permanente compromisso com a construção de práticas que concretizem os princípios de uma Educação inclusiva e equitativa” (p. 30).

O **capítulo 2** aprofunda essa discussão, reconhecendo as interações estabelecidas entre docentes, entre docentes e estudantes e entre estudantes como centrais para a construção de um clima escolar favorável à aprendizagem, independentemente da etapa da Educação Básica. Assegurar condições para que exista uma comunicação respeitosa entre adultos e crianças, adolescentes e jovens e entre os estudantes é primordial para que a escola possa assumir sua função como “espaço para relacionar-se e, assim, humanizar-se” (p. 57), e é na interação que aprendemos a conviver entre pares e a produzir conhecimento.

O **capítulo 3** tematiza a organização dos espaços, apontando critérios que sustentam o processo de evidenciá-los como ambientes de aprendizagem, considerando “a necessidade de afirmar as identidades dos sujeitos que frequentam as escolas e que, com base na maneira como convivem, podem organizá-las para que respondam a seus interesses e percursos de ensino e de aprendizagem” (p. 86) ao longo da Educação Básica. Afinal, crianças, adolescentes e jovens têm direito a aprender em espaços que possibilitem as atividades humanas de brincar, imaginar, fantasiar, desejar, experimentar e, assim, aprender.

Na sequência, o **capítulo 4** contribui para a construção de conhecimento didático sobre as formas de organizar diferentes tempos para ensinar. Como sabemos, os estudantes não aprendem simultaneamente – “independentemente da etapa da Educação Básica, as situações didáticas devem prever interações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, e não apenas a transmissão dos conteúdos” (p. 115).

Considerando a escola como espaço que potencializa o acesso às contribuições de diferentes povos para a construção de conhecimentos, o **capítulo 5** trata do processo de escolha dos materiais didáticos e pedagógicos, que são “um campo fértil a ser explorado e não se limitam a materiais que se tornaram hegemônicos na história da Educação brasileira. Eles adquirem contornos educativos em função das intencionalidades pedagógicas relativas a seu uso, possibilidades e funcionalidades” (p. 168). A composição de uma curadoria de materiais que atenda aos princípios da equidade e da acessibilidade e que potencialize os diálogos entre escolas e seus territórios é o foco dessa discussão.

Por fim, o **capítulo 6** aborda as práticas de avaliação como um meio de comunicação com os estudantes, com as famílias e com os demais profissionais da escola, confirmando a potência do acompanhamento das aprendizagens para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens ao longo de sua jornada escolar. Afinal, “o clima escolar, a autoimagem dos estudantes e as avaliações estão intrinsecamente interligados. Ao estimular um ambiente que valoriza a diversidade de habilidades, incentiva a colaboração e utiliza as avaliações

como ferramentas para o crescimento, as escolas podem fomentar a convivência ética, gerando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral” (p. 201).

Como está organizado este livro

Todos os capítulos começam com uma epígrafe cuidadosamente escolhida para instigar, técnica ou artisticamente, a reflexão sobre o tema proposto, seguida de uma **Introdução**, que amplia o conhecimento e os referenciais teóricos relativos ao assunto. A seguir, a seção **Análise do contexto** aborda aspectos do cotidiano escolar que sinalizam desafios históricos a serem superados, apresentando os avanços necessários para a criação de um clima escolar cada vez mais favorável à aprendizagem e à oferta de situações didáticas comprometidas com a construção de conhecimento por todos os estudantes e cada um deles. O segmento **Proposta de ação** traz uma sugestão de intervenção/planejamento, conforme demandas identificadas na seção anterior. Em **Para que todos aprendam**, foram reunidas orientações para assegurar os princípios de uma avaliação processual e formativa. No capítulo 6, a seção retoma e aprofunda as reflexões em torno do que foi abordado nos segmentos anteriores, com um fechamento que convida a pensar em uma importante questão para assegurar a aprendizagem de todos. Para completar, apresentam-se **Referências bibliográficas**, para que você possa seguir estudando.

Ao longo das páginas, há três tipos de notas com indicações de conteúdos complementares: **Consulte também** sugere obras de referência correlatas publicadas pela Fundação Santillana e disponíveis gratuitamente para *download* por meio de códigos QR e *links* (o acervo completo pode ser consultado em www.fundacaosantillana.org.br/publicações); **Saiba mais** recomenda outros livros e também vídeos, sempre que possível incluindo um *link*; **Na escola – um podcast para educadoras e educadores** dá continuidade aos episódios direcionados a diretoras e diretores (primeira temporada) e a coordenadoras e coordenadores

(segunda temporada), vinculados, respectivamente, aos livros *Direção para os novos espaços e tempos da escola* e *Coordenação pedagógica*, ampliando os temas deste volume em conversas e entrevistas com as autoras e docentes convidados, reunindo diferentes pontos de vista e experiências para contribuir para o planejamento de sua atuação na docência.

No verso da capa deste volume, você encontra um **infográfico** que organiza o planejamento da atuação docente, mostrando as necessárias articulações entre as ações de professoras e professores e os princípios de uma proposta pedagógica que visa fortalecer o desenvolvimento integral dos estudantes. No verso da contracapa, incluímos um **diagrama** que evidencia os processos de gestão pedagógica e suas relações com o ensino e a aprendizagem para oferecer oportunidades de educação com qualidade e equidade a todos os estudantes. Você encontra ainda, nas próximas páginas, um **glossário** com termos fundamentais e outros **dois diagramas**, “O processo educativo” e “A aprendizagem no centro da BNCC”, que também podem ser encontrados nos livros *Coordenação pedagógica – Identidade, saberes e práticas* e *Direção para os novos espaços e tempos da escola*.

Esperamos que você identifique, em cada parágrafo, a admiração das equipes da Moderna e da Fundação Santillana e da Roda Educativa pela profissão docente e nosso compromisso com o processo coletivo de distribuição de conhecimentos poderosos para o planejamento e a concretização de boas situações didáticas.



OUÇA NA ESCOLA – UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

Abrimos a terceira temporada (episódio 14) com uma discussão sobre o papel docente na perspectiva da Educação integral, inclusiva, democrática e antirracista. Estabelecendo paralelos com as obras *Direção para os novos espaços e tempos da escola* e *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*, reafirmamos a importância do trabalho colaborativo e adentramos responsabilidades e desafios próprios da ação docente. Acesse no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

Dez conceitos essenciais

Aprendizagem e desenvolvimento

Aprendizagem é um processo contínuo de aquisições que ocorrem durante toda a vida do indivíduo, ou seja, desde a vida intrauterina até a mais avançada idade. Os desenvolvimentos cognitivo, emocional, físico e social consistem em transformações que alteram a maneira de a pessoa compreender e realizar suas interações com o mundo, com os outros e consigo mesma, bem como são o resultado contínuo dessas aprendizagens. É papel da escola ensinar, gerando situações que ajudem crianças, adolescentes e jovens a aprender e, conseqüentemente, desenvolver-se.

Compromisso ético

O compromisso ético dos educadores é a busca constante, o empenho e a responsabilidade para que todos aprendam. Atuar com compromisso ético na Educação pressupõe gerar condições para que crianças, adolescentes e jovens aprendam e tenham liberdade de escolha sobre o que fazer e sobre como e onde viver. O ambiente escolar e as situações didáticas devem estar direcionados para que todos desenvolvam as competências específicas e gerais por meio da aprendizagem das habilidades preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na escola, na sala de aula, os educadores são os guardiões das aprendizagens e referência para que cada aluno também aprenda o que é ter compromisso ético em seu trabalho e em sua vida, independentemente das circunstâncias que enfrente.

Cooperação

“Cooperar” significa operar, trabalhar em conjunto em busca de um resultado, de uma meta ou da realização de um projeto comum. Para que isso aconteça, deve haver empatia, integridade, democracia, diversidade, dignidade, compromisso ético e inclusão. Daí por que a cooperação promove a aprendizagem e

o desenvolvimento de todos e de cada um. Na escola, cooperar é trabalhar em equipe para que crianças, adolescentes e jovens aprendam e se desenvolvam e para que os educadores exerçam seu compromisso ético profissional e também aprendam continuamente enquanto ensinam.

Debate democrático

Na democracia, cada um é responsável por si e pelo coletivo. Por isso, o compartilhamento de propostas e problemas que afetam todos é essencial para que as decisões sejam tomadas em conjunto. Na escola, a democracia se expressa pela busca da aprendizagem e desenvolvimento de todos, no modelo de gestão, no projeto político-pedagógico, no currículo, na organização dos espaços e tempos, no trabalho coletivo dos professores, nos conselhos de classe e escola. A escola democrática proporciona aos estudantes vivências de participação, protagonismo, exercício contínuo do diálogo e respeito à diversidade de opiniões.

Desenvolvimento integral

É preciso proporcionar a crianças, adolescentes e jovens condições para que possam desenvolver-se integralmente nas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural. A escola favorece o desenvolvimento integral dos sujeitos quando promove a equidade ao reconhecer o direito de todos de aprender; sustenta altas expectativas e a premissa de que qualquer um tem capacidade de aprender; respeita as diferenças representadas pelas deficiências, pelas distintas origens étnico-raciais, pela condição econômica e por fatores como procedência geográfica, orientação sexual, religião. O ambiente escolar promove trocas e estimula a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social. Na escola, a Educação não se limita a seus muros; utiliza equipamentos urbanos (como praças e monumentos) e centros culturais (bibliotecas e museus, por exemplo) e faz parcerias com organizações não governamentais e atores da economia e da cultura da região. Os educadores olham nos olhos dos alunos e ouvem o que dizem e integram os pais e a comunidade ao cotidiano escolar.

Diversidade

Respeitar a diversidade significa deixar de lado qualquer tipo de exclusão e discriminação, seja de origem física, étnica, cultural, de gênero, socioeconômica ou etária, e atuar pela igualdade considerando as diferenças. Reconhecer os direitos humanos e valorizar as diferenças são formas de desconstruir a desigualdade. Na escola, é necessário constatar que todos são diferentes e, assim, gerar transformações para que todos aprendam e criem um clima institucional inclusivo.

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva considera que os indivíduos têm singularidades advindas de suas condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais e busca promover uma Educação regida pelo princípio da equidade, oferecendo a crianças, adolescentes e jovens ações diferenciadas de acordo com suas necessidades e possibilidades. É papel da escola gerar um ambiente em que todos aprendam com sentido e participem ativamente da sociedade.

Empatia

Empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro e buscar compreender razões, sentimentos e emoções para estabelecer uma relação de cooperação e de compreensão pela maneira como o outro age e toma decisões. Para exercê-la, é preciso saber ouvir, ter vontade de conhecer o outro e a si próprio e não fazer julgamentos unicamente com base na experiência pessoal. Na escola, a empatia se manifesta quando os educadores se sensibilizam com a realidade de seus pares e alunos e os ouvem antes de se manifestar ou julgar. Um gesto muitas vezes expressa maior compreensão do que uma palavra.

Equidade

Trabalhar em busca da equidade significa adaptar as regras e as condições materiais e emocionais às necessidades e possibilidades de cada um, identificando

o que é comum e o que é específico. É proporcionar ações diferenciadas em busca da igualdade de oportunidades e do direito de aprender, promovendo o desenvolvimento de todos com base em um repertório comum que se diversifica e se amplia conforme a necessidade de cada indivíduo que compõe o grupo. O papel da escola é gerar condições para que todos aprendam, e o da rede de ensino, possibilitar que as escolas contribuam significativamente para a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. São conceitos próximos ao de equidade: dignidade, honestidade, honradez, imparcialidade, justiça.

Vida digna

A dignidade se manifesta pelos direitos e deveres fundamentais e obrigatórios das pessoas, e garanti-la a crianças, adolescentes e jovens é protegê-los para que possam viver de maneira plena e satisfatória.



CONSULTE TAMBÉM

Os livros *Direção para os novos espaços e tempos da escola* e *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas* estão disponíveis, respectivamente, nos links <http://mod.lk/e78pg> e <https://mod.lk/coordena> ou nos códigos QR.

Dois diagramas fundamentais

O diagrama O Processo Educativo (nesta página e na seguinte) demonstra a interdependência entre todos os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem como condição para o sucesso na implementação de ações que visam à garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

O segundo diagrama (pp. 24 e 25) apresenta as condições que devem ser asseguradas pelos educadores para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de nossas crianças, adolescentes e jovens de maneira alinhada à BNCC e aos currículos atuais.

O PROCESSO EDUCATIVO

O desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes é a fonte de sentido de toda ação educativa.

-  Conselho Nacional de Educação (CNE)
-  Ministério da Educação (MEC)
-  Conselhos estaduais e municipais
-  Secretarias estaduais e municipais
-  Diretores
-  Coordenadores pedagógicos
-  Professores
-  Famílias/responsáveis
-  Funcionários
-  Crianças, adolescentes e jovens

Abreviações:

CE: conselho escolar

CP: coordenador pedagógico

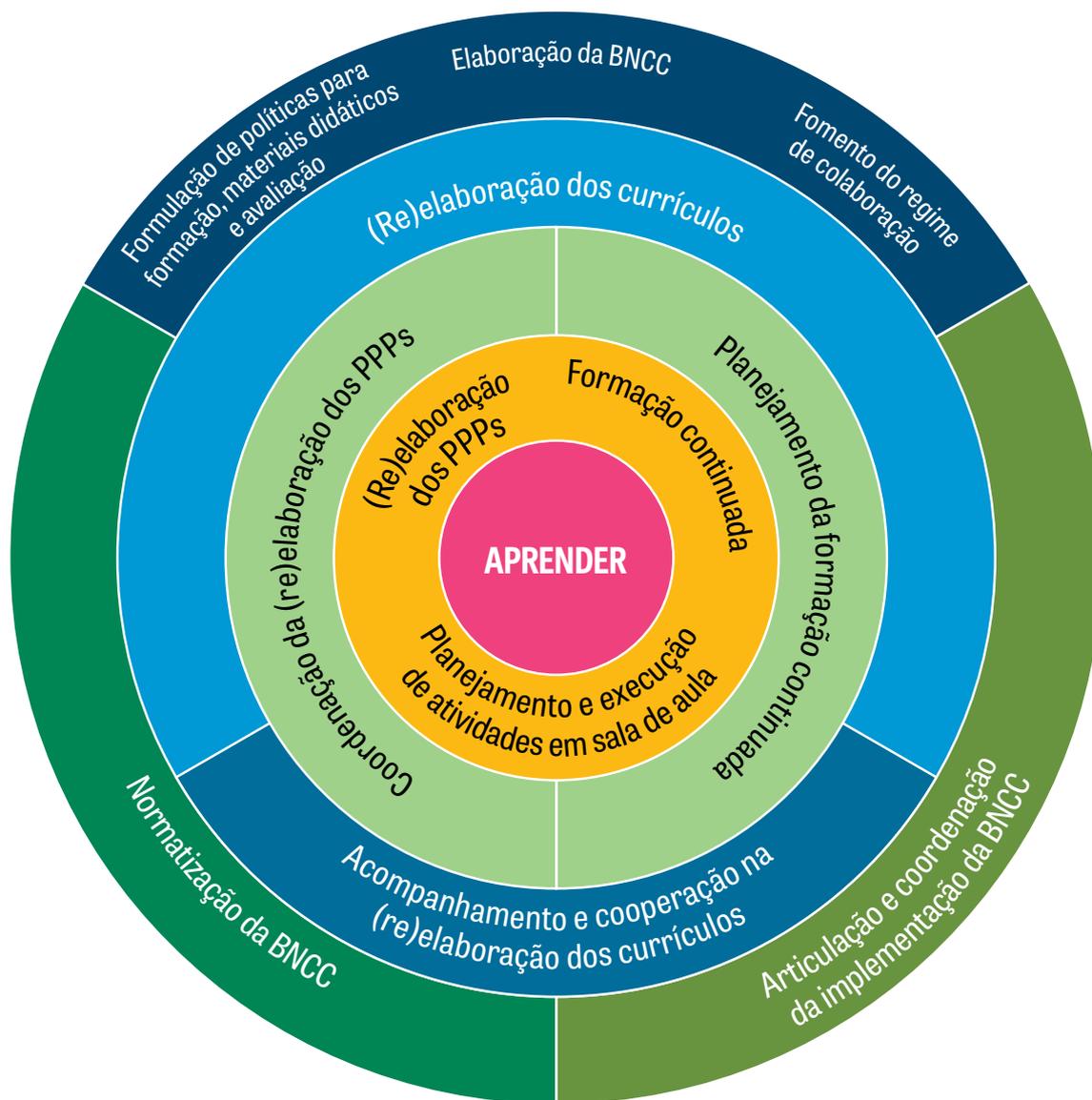
PPP: projeto político-pedagógico

A APRENDIZAGEM NO CENTRO DA BNCC

Responsabilidades no processo de elaboração e implementação da BNCC.

- MEC
- CNE
- Comitê Nacional de Implementação da BNCC (MEC, Consed e Undime)
- Conselhos estaduais e municipais
- Secretarias
- Direção e coordenação pedagógica
- Professores
- Crianças, adolescentes e jovens

A APRENDIZAGEM NO CENTRO DA BNCC



Fonte: PEREZ, Teresa. *BNCC: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*. São Paulo: Moderna.

REGISTRAR E APRENDER COMO DOCENTE

INTRODUÇÃO

Um começo de conversa 28

ANÁLISE DO CONTEXTO

Tornar visíveis as intervenções docentes 36

PROPOSTA DE AÇÃO

Construir um registro de práticas 45

PARA QUE TODOS APRENDAM

Relacionar avaliação e condições de ensino 50

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 52

Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. [...] Uma profissão que não se escreve também não se *inscreve*, nem se afirma publicamente.

António Nóvoa¹

1. NÓVOA, 2017, p. 1129.

UM COMEÇO DE CONVERSA

Cara professora, caro professor,

Entendemos a escola como a construção social mais avançada que temos para garantir tanto a distribuição de saberes historicamente acumulados pela humanidade como a produção de conhecimento cultural, científico e didático. Ao longo dos anos de convivência no espaço escolar, há a expectativa de que crianças, adolescentes e jovens² e professoras e professores permaneçam em uma relação consistente com os processos de ensino e de aprendizagem. Afinal, como afirma Canário:

a escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão. (CANÁRIO, 1998, p. 9).

Consideramos a escola como espaço potente para as aprendizagens de gestores, docentes, estudantes e de toda a comunidade. Por isso, professora, professor, propomos aqui uma conversa sobre esse lugar que ocupamos no cenário educacional: profissionais que, na escola, aprendem sobre a própria prática. A maneira como a escola tem se aberto para uma diversidade cada vez maior de públicos, com vistas a garantir o direito universal à Educação Integral, à pluralidade de corpos, comportamentos, valores, pensamentos, sentidos e culturas, nos instiga

2. Nas próximas menções às crianças, adolescentes e jovens que frequentam a Educação Básica, utilizaremos o termo “estudantes”, considerando todos os segmentos. É importante reforçar que na Educação Infantil usa-se “bebês e crianças”, em razão das especificidades dessa etapa.

a revisitar constantemente nossas práticas e saberes pedagógicos para não deixar ninguém para trás.³

POR DENTRO DA LEI

Com a inclusão feita pela Lei nº 12.796, de 2013, na atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), fica garantida formação continuada dos profissionais da Educação no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e Educação Superior. Aprender, portanto, é um direito do professor.

Você já parou para pensar em sua formação ao longo do tempo e em como ela é mediada pelas situações que vivencia em sua trajetória profissional? Consegue identificar o processo de construção de suas intervenções didáticas e valorizar suas contribuições para a formação de seus colegas?

ENTENDA O QUE CARACTERIZA UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A intervenção didática é o conjunto de ações planejadas e realizadas pelo docente no processo de ensino com foco na aprendizagem do grupo de estudantes e de cada um deles. Envolve a gestão de tempos, espaços e materiais; o planejamento de estratégias que favoreçam as interações entre pares e com os objetos de conhecimento; as decisões em torno da organização dos conteúdos e das propostas; o acompanhamento das aprendizagens; e a avaliação para o replanejamento dessas ações, com o manejo constante do individual e do coletivo. Todos esses eixos são abordados nos capítulos deste livro.

3. Produto do Fórum Mundial de Educação realizado em 2015, a Declaração de Incheon demonstra já em seu título a ampliação, o aprofundamento e a consideração de tais princípios: "Educação 2030: rumo a uma Educação de qualidade inclusiva equitativa e à Educação ao longo da vida para todos". Ao estabelecer a inclusão, a Declaração de Incheon articula os movimentos educacionais em prol do cumprimento do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) e afirma: "Nenhuma meta de Educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de Educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás" (UNESCO, 2015, p. 2).

Os processos de construção das intervenções didáticas, por vezes pouco discutidos entre nós, docentes, são fundamentais para nos constituirmos como profissionais. Entendemos que é por meio dessas intervenções que estudantes, sem exceção, têm a possibilidade de avançar na construção de conhecimento. É necessário, portanto, torná-las visíveis, já que representam, também, nossas aprendizagens na docência. Você já refletiu sobre essa relação?

Quando temos condições de analisar o processo de construção de nossas intervenções didáticas, principalmente em situações de formação continuada em serviço, desenhamos nosso lugar profissional e nos afirmamos como “inventores de práticas” (CANÁRIO, 1998). Isso porque estamos, como docentes, em permanente compromisso com a construção de práticas que concretizem os princípios de uma Educação inclusiva e equitativa. Nesse cenário, o saber construído na ação tem especial valor formativo.

ENTENDA A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

A participação consciente de cada integrante da equipe docente é fundamental para que a formação continuada em serviço aconteça na escola. É importante desenvolvê-la com base na reflexão sobre a prática cotidiana por meio do trabalho entre pares, articulado pela gestão escolar. A formação também precisa estar integrada a um contexto mais amplo de planejamento que inclua diversas situações formativas, como o estudo individual ou em grupo, a ampliação de repertório cultural e científico, os cursos em universidades e outros centros de ensino, e os diálogos entre escolas, por exemplo.

Além disso, para Canário (1998), são as situações profissionais vividas no cotidiano da escola e discutidas entre pares que fomentam a construção de novas formas de pensar, agir e interagir em contexto de trabalho. Nessas circunstâncias, é possível romper com o isolacionismo que ainda caracteriza o fazer docente dentro de muitas instituições, abrindo espaço para uma nova maneira de socialização, marcada pelo compromisso coletivo com os processos de aprendizagem de professoras e professores e com o projeto formativo da escola.

Docentes também aprendem sobre a própria prática no contato com crianças, adolescentes e jovens com os quais convivem ao longo de um ou mais anos letivos. Esse é um lugar valioso que você, professora e professor, ocupa nesse ecossistema complexo que é a escola. Diferentemente de uma visão tecnicista do ensino e da aprendizagem que permeou muitas práticas e discursos na década de 1970 e que atribuía ao docente o papel de executor e reproduzidor de um ensino já programado (WEISZ, 2002), o que buscamos é uma identidade profissional pautada na construção de conhecimentos que desenvolvam uma percepção aguçada sobre quem são os estudantes, o que já sabem e o que produzem, para então planejar intervenções didáticas que lhes permitam avançar.

SAIBA MAIS

Os desafios educacionais devem ser compreendidos do ponto de vista tanto do grupo de estudantes como de cada um deles em sua relação com a turma, pois o aprimoramento das intervenções docentes passa pela inclusão e pela equidade na e por meio da participação no coletivo. Esse é um dos fundamentos do conceito de trabalho colaborativo entre Educação Especial e Educação comum.

*Hoje, a Educação Especial, como modalidade transversal de ensino prevista na legislação brasileira, tem como responsabilidade principal organizar meios e modos para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação tenham garantido acesso pleno à Educação. Nessa perspectiva, a disponibilização de serviços, apoios e ajudas técnicas para ampliar e favorecer o acesso ao conhecimento e à participação nas salas de aula comuns é fruto de trabalho colaborativo entre docentes. Afinal, a prática pedagógica inclusiva e equitativa pressupõe que a pessoa vem antes da deficiência ou de quaisquer outras características e que o foco coletivo na escola deve ser eliminar barreiras que se entrepõem entre os estudantes, sem exceção, e o conhecimento, ampliando nosso repertório. Para se aprofundar sobre o assunto, leia *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre Educação comum e Especial*, de Enicéia Gonçalves Mendes, Carla Ariela Rios Viralunga e Ana Paula Zerbato (São Carlos: EdUFSCar, 2014).*

SAIBA MAIS

No livro *O perigo de uma história única* (São Paulo: Companhia das Letras, 2019), Chimamanda Ngozi Adichie alerta para a necessidade de rompermos com as representações únicas e geralmente estereotipadas que utilizamos para descrever indivíduos ou realidades socioculturais distintos do padrão hegemônico branco, eurocêntrico ou norte-americanizado. É preciso reconhecer a potência dos sujeitos e de seus saberes. Também nesse caminho, as estruturas capacitistas que organizam nossas relações têm ficado cada vez mais explícitas com o acesso de estudantes com deficiência às escolas. Em *Educação inclusiva de bolso* (São Paulo: Arco 43, 2021), Liliâne Garcez e Gabriela Ikeda apontam que, como não está mais em discussão se esta ou aquela criança ou jovem têm direito de acesso à escola, condicionando a escolarização ao resultado de testes para aferir quem está apto ou não a frequentá-la, assegurar acesso, permanência e qualidade educacional tem relação direta com a reorganização dos espaços escolares, no sentido de valorizar a diversidade e considerar as múltiplas formas de aprender.

Pensando nisso, quais estratégias você, professora, professor, utiliza para estabelecer relações entre suas intervenções didáticas e os processos de aprendizagem dos estudantes? E, ainda, como contribui para a construção de um ambiente favorável para que estudantes aprendam?

Pensar de maneira reflexiva sobre intervenções didáticas planejadas e/ou realizadas e sobre seus desdobramentos possibilita avanços em nossas aprendizagens como docentes. Para Alarcão (1996), o que caracteriza o pensamento reflexivo sobre a própria prática é a capacidade de voltar-se para si mesmo e de analisar os processos de tomada de decisões – é o caso, por exemplo, do docente que, ao relatar seu trabalho, sabe colocar-se em relação a ele, explicar como formulou determinada proposta, elencar as razões que o motivaram e, ainda, descrever como pôde mudar suas intervenções a favor do avanço nas aprendizagens de todos os estudantes e cada um deles.

Segundo a autora, aprender essa capacidade requer condições favoráveis. Uma delas é o processo de documentar a prática pedagógica, como apresentado seguir.



Documentar a prática pedagógica

Aprender sobre a própria prática é um direito de cada professora e professor e, ao mesmo tempo, um compromisso com a melhoria dos processos de ensino na escola, no sentido de, por meio da reflexão sobre a prática, assegurar condições para as aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens. Quais possibilidades você identifica em seu dia a dia para

CONSULTE TAMBÉM

Acesse o livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola* no link <http://mod.lk/e78pg> ou no código QR.

que essa sua aprendizagem seja registrada e compartilhada? Em que situações suas ideias e reflexões sobre a prática – e sobre os saberes e avanços dos estudantes – são mobilizadas?

Segundo Weisz (2002), o que nos permite trazer a prática para os espaços de discussão e reflexão é a documentação do trabalho realizado. Registrar as intervenções que evidenciam os percursos de ensino e organizar as produções dos estudantes que revelam os processos de aprendizagem são ações que constituem a visão de docente que temos hoje.

[O professor] é mais do que uma correia de transmissão, alguém que simplesmente serviria de ligação entre o saber constituído e os alunos. Seu papel agora tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer. (WEISZ, 2002, p. 118).

Documentar a prática pedagógica atende a esse duplo propósito constituinte da ação docente: evidenciar aspectos da intervenção docente e identificar os percursos de aprendizagem do grupo, considerando docentes e estudantes reais, com suas características e necessidades. Nesse movimento de registrar e documentar a prática, os avanços dos estudantes são mapeados e relacionados com os avanços da atuação do docente, que se fortalece ao assegurar – e comunicar – os percursos vivenciados. O ato de escrever nos provoca a refletir sobre o que fizemos, para que fizemos, a quem foi produtivo, por que não deu certo, e nos ajuda a ter novas ideias para que os objetivos sejam alcançados.

A coordenação pedagógica, por exemplo, é uma das interlocuções dessa comunicação, que deve incluir também as ações de trabalho colaborativo entre docentes do Atendimento Educacional Especializado e docentes regentes das turmas.



CONSULTE TAMBÉM

Para saber mais sobre as potencialidades da parceria com a coordenação pedagógica, acesse o livro *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas* no link <https://mod.lk/coordena> ou no código QR.

Nesse contexto, o conceito “práxis pedagógica” é assim definido:

[...] não é a mera prática como mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tácito e rotineiro; é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito e que se explicita, sendo a documentação pedagógica central para essa explicitação. É uma prática fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e perspectivas pedagógicas; em princípios éticos, morais e deontológicos. É uma práxis que resulta da integração de saberes, técnicas e rotinas com as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana. (FORMOSINHO, 2016, p. 28).

Júlia Oliveira-Formosinho (2019) afirma que a documentação da prática é um meio para revelar a aprendizagem das crianças, dos adolescentes e dos jovens e dos profissionais, já que permite o levantamento de informações sobre os processos em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a conscientização sobre a práxis pedagógica. Para isso, é muito importante que a documentação produzida seja também objeto de reflexão coletiva da equipe, tanto no compartilhamento entre pares como na articulação com a gestão escolar.

Falar de documentação significa falar sobre a profissionalidade dos adultos que estão nas escolas. A qualidade dos professores e educadores é marcada justamente pela capacidade de construir conhecimento a partir da experiência vivida e da reflexão sobre esta. Trata-se de atuar para além da prática diária, permitindo que o pensamento e a competência profissional evoluam, à medida que se reflita sobre o que não funcionou e sobre o que poderia funcionar melhor. (GALARDINI; IOZZELLI, 2017, p. 94).

Ao documentar nossa prática pedagógica como docentes e refletir sobre o que registramos, construímos conhecimento crítico sobre as intervenções didáticas, o que potencialmente nos permite compreendê-las e adequá-las, cada vez mais, às necessidades de todos os estudantes, sem exceção. Além de favorecer o próprio desenvolvimento profissional, o processo de partilha de práticas dá sustentabilidade à formação continuada em serviço, fortalecendo o compromisso de cada um com o projeto de formação da escola.



CONSULTE TAMBÉM

*O livro **Educação inclusiva na prática – Experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um** reúne seis casos reais de boas práticas em escolas de várias regiões do Brasil que mostram como professoras e professores podem colaborar entre si e com a gestão escolar para que todos os estudantes tenham garantido o acesso a uma Educação de qualidade. Acesse no link <http://mod.lk/blhxs> ou no código QR.*

TORNAR VISÍVEIS AS INTERVENÇÕES DOCENTES

Há diversas possibilidades de documentar a prática para tornar visíveis as intervenções docentes e suas possíveis relações com as aprendizagens do grupo, a depender dos objetivos, da etapa da escolaridade e dos recursos disponíveis, em articulação com a modalidade da Educação Especial quando necessário. Nesta seção, apresentamos um relato⁴ em que a professora cria um instrumento para documentar as aprendizagens do grupo e também registrar suas intervenções, levando-a a refletir continuamente sobre sua prática. Ao longo do depoimento, propomos algumas questões que podem ajudar você a compor seu entendimento sobre a potência dos registros que documentam as intervenções didáticas e as aprendizagens dos estudantes.



BAIXE E UTILIZE

Acesse o relato na íntegra, sem os comentários inseridos ao longo do texto, no *link* <https://mod.lk/5xmj4> ou no código QR.

4. Transcrição elaborada para fins didáticos, com base no relato de uma professora de anos iniciais do Ensino Fundamental.

Relato

A gestão escolar da escola onde trabalho definiu como foco de aprofundamento das ações de formação coletiva do semestre o aperfeiçoamento de nossos diferentes registros, para pensarmos na intencionalidade dessa produção e para que sejam socializados na reunião final deste período.

Começamos pensando que a ideia de dar visibilidade às produções dos estudantes por meio da exposição de cartazes, textos e desenhos elaborados por eles já é uma prática em nossa escola. Cada vez mais, estamos preocupadas em construir cartazes com os grupos com sistematização de conceitos trabalhados, descobertas de convenções ortográficas, histórias inventadas, listas de livros lidos, entre outras.

Embora esse movimento ainda seja mais frequente em datas comemorativas e/ou em eventos em que as famílias são convidadas para estar na escola, avalio que nossa prática tem evoluído e, cada vez mais, compreendemos na escola que é direito dos estudantes e de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar saberem mais sobre o processo criativo de crianças e jovens. Expor as produções dos estudantes também os apoia a se reconhecerem como partícipes no processo de construção do conhecimento escolar.

- ▶ *Veja como é importante essa abordagem da professora. Ela demonstra saber que a documentação produzida na escola não é somente aquela feita por docentes, sobre o que estes consideram importante para os estudantes. Essa documentação é uma historicização dos percursos de ensino e de aprendizagem e resultado do encontro entre docentes e estudantes com os objetos de conhecimento. Portanto, precisa ser produzida também pelas crianças, pelos adolescentes e pelos jovens, pois é assim que eles podem evidenciar o que pensam, criam e aprendem.*

- ▶ Expor os registros dos estudantes é uma decisão institucional potente – por trás da dimensão da aprendizagem deles está a dimensão do trabalho do docente e da gestão. Perguntas para reflexão:
 - ▶ Como se dá, em sua escola, a exposição do que os estudantes produzem?
 - ▶ Quem decide o que será exposto e de que forma?
 - ▶ Quem são os interlocutores dessa comunicação – as famílias, os outros estudantes, a comunidade externa?
 - ▶ Os estudantes e os profissionais têm cuidado e respeito com essas produções?
- ▶ Além disso, documentar é um processo de construção de identidade – tanto a identidade do grupo quanto a da escola como um todo, se pensarmos nesses registros como parte de um projeto educativo coletivo. Os docentes e gestores escolares evidenciam reflexões que emergem desse processo de documentar – entre elas, o reconhecimento de que a comunidade escolar tem o direito de se ver como produtora de conhecimento e de conhecer, também, o que cada sujeito produz. Esse é um pano de fundo importante para a construção de um clima institucional favorável para a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Certa vez, organizei uma exposição de desenhos de capas de livros lidos pelo grupo de crianças de 2º ano. O pai de uma delas, ao observar os trabalhos, me perguntou se as crianças estavam “copiando” o nome dos livros ou se “sabiam escrever de cabeça”. Conteí-lhe que elas estavam em diferentes momentos do processo de construção da escrita, avançando em relação à conquista do sistema alfabético. Ele, então, me perguntou: “Mas como isso acontece?”. Percebi que, apesar de registrar a escrita dos estudantes, eu não

tinha ali, em mãos, nenhum documento que evidenciasse algumas relações entre minhas intervenções como professora e os progressos do grupo.

- ▶ Comunicar as intervenções docentes e os percursos de aprendizagem favorece uma aproximação com famílias e responsáveis, ampliando o interesse destes pelas aprendizagens dos estudantes e criando oportunidades valiosas de estreitar parcerias. Nesse movimento, também a função social da escola é demarcada.
- ▶ A documentação permite que a escola evidencie os processos de ensino e de aprendizagem (o “como isso acontece”) e não apenas o resultado da aprendizagem.
- ▶ Nesse trecho do relato, a pergunta de um familiar gera uma mobilização da professora para tornar mais evidentes os percursos vivenciados. A escuta lhe possibilitou questionar a própria prática.

Levei essa discussão para uma reunião com a coordenação pedagógica e outra professora, parceira do mesmo ano escolar. Avaliamos que realmente poderíamos compor um registro que mostrasse claramente as relações entre as aprendizagens das crianças e nossas intervenções. Juntas, elaboramos um documento digital com foco no processo de construção da escrita alfabética. Por ser digital, é possível atualizá-lo ao longo dos dias letivos e, a cada registro, acrescentar tanto nossas intervenções como produções das crianças.

- ▶ Aqui se explicita a importância do trabalho colaborativo na escola para compartilhar ideias e transformá-las em ações em prol de um objetivo comum, alinhado ao projeto educativo da instituição. Além disso, é na “costura” das relações com o outro que se fortalece a identidade

profissional. Quando se propõem a registrar suas intervenções como professoras, elas reafirmam seu lugar como profissionais que pesquisam e refletem sobre a própria prática. Pergunta para reflexão:

- ▶ Há, em sua escola, encontros entre professores e com gestores com foco na pesquisa sobre o que é proposto para e com os estudantes, bem como para o estudo de suas produções?
- ▶ Se há, como esses encontros apoiam você como docente?
- ▶ O dia a dia da escola é marcado por acontecimentos diversos, em uma efervescência de saberes, trocas e descobertas. O que elegemos como prioridade para deixar registrado e narrado enriquece nossa percepção para os processos de ensino e de aprendizagem, valorizando-os e tornando-os objeto de atenção e reflexão.
- ▶ Nesse relato, ao escolher um foco, as professoras conseguem aprofundar suas observações e contemplar mais aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Elas partiram da necessidade de observar o processo de construção da escrita alfabética e optaram pela flexibilidade do documento digital.

Para compor nosso documento, consideramos algumas perguntas norteadoras: “Estou escrevendo para quem? Qual meu objetivo com esta narrativa? Quais outros recursos podem me ajudar a alcançar esse objetivo? Posso usar sequências de fotografias, pequenos vídeos, transcrições de minhas intervenções com o grupo e das respostas dos estudantes e também registros escritos produzidos em contexto?”. Aqui, gosto de imaginar que estou escrevendo para essa parceira, mas sei que, no fundo, minhas anotações direcionam-se para todo um grupo de professores que escrevem sobre a própria prática. Ainda mais neste momento, em que estamos trabalhando o tema nas formações.

- ▶ Pensar em quais instrumentos atendem melhor a quais propósitos pode ajudar no exercício de registrar. Os registros organizam a atenção do docente para os avanços das crianças e dos jovens e para as próprias intervenções. Perguntas para reflexão:
 - ▶ Quais instrumentos podem ajudar você a dar visibilidade aos avanços dos estudantes e a seus avanços como docente?
 - ▶ Quando você registra sua prática, quais são os usos possíveis – e potentes – dos materiais produzidos?
 - ▶ Quem são os atores que dialogam com esses registros?
 - ▶ Como os registros e as pessoas com quem convive em sua atuação profissional fortalecem você como profissional?

Por meio do registro, conseguimos enxergar melhor nossa intencionalidade nas diferentes decisões que compõem nossa ação docente – a construção dos ambientes alfabetizadores, a escolha dos textos e de outros materiais, a escuta aos estudantes... Também conseguimos dar visibilidade às diferentes trajetórias de aprendizagem dentro do grupo e, conseqüentemente, às diferentes intervenções realizadas. Vemos que registrar amplia as possibilidades de olhar para o grupo e para nossa prática de maneira mais ampla, menos rígida. Quanto mais conhecemos os percursos de cada um, mais dados temos para planejar nossas intervenções e, assim, as crianças aprendem como estudantes e nós aprendemos como professoras.

Em uma situação, por exemplo, realizei uma gravação curta do momento em que uma das crianças se propôs a escrever na lousa, com apoio do grupo, o nome da lenda africana a ser lida naquele dia: “O sapo e a cobra”. Percebi que ela registrou “CO”, mas, no momento de registrar “BRA”, solicitou apoio

dos colegas e perguntou: “Alguém sabe escrever BRA?”. Alguns citaram “BA”; outros, o “A” ou o “B” – evidenciando, assim, diferentes conhecimentos em torno do sistema alfabético. No entanto, quando perguntei: “Qual palavra pode dar pistas para vocês chegarem até a escrita do BRA, de COBRA?”. Todos disseram: “BRASIL”. Essa era uma palavra cuja escrita o grupo já dominava, pois a havíamos usado várias vezes. Então, a mesma criança escreveu “BRASIL” e, na sequência, completou a escrita de “COBRA”, demonstrando autonomia para compreender qual “parte” de uma palavra ajuda a completar outra. Ao retomar o vídeo, percebi que, em vez de focar o “som” do BRA, recorri a uma estratégia que propiciou avanços: a comparação entre palavras para levar o grupo a refletir sobre o segmento sonoro em análise. Decidi, assim, que, nas próximas situações de escrita, vou manter essa estratégia. Percebi, também, que preciso planejar mais as situações de escrita pelos estudantes. Antes, pensava que apenas aqueles que já escreviam convencionalmente poderiam “ir para a lousa”, mas vejo que, assegurando um clima favorável e respeitoso para as trocas, situações de escrita como essa fazem com que todas as crianças avancem, cada uma a seu modo.

- ▶ Quando permitimos registros mais autorais e menos padronizados, colocamos luz nas diferenças que existem entre as produções. A diferença é um ponto de partida quando pensamos em um grupo-classe, seja qual for a situação vivida. Documentar nos ajuda a considerar essas diferenças e refletir sobre elas, no caminho para assegurar o direito de todos ao pertencimento e à aprendizagem. Perguntas para reflexão:
 - ▶ Como você lida com os diferentes saberes e respostas em sua turma?
 - ▶ Como você lida com o fato de alguns estudantes se manifestarem e outros não?
 - ▶ Como os registros podem ser aliados nesse sentido?

- ▶ Revisitar a própria prática apoia o processo de avaliar o que está proposto frente a possibilidades de mudança e, também, avaliar o que pode ser mantido e aperfeiçoado em situações futuras. Assim, por meio do registro, vamos compondo nosso acervo de boas intervenções.

Esse documento foi ficando cada vez mais importante. Além de nos ajudar a sermos professoras mais conscientes de nosso fazer, tornou-se elemento-chave para fundamentar as conversas com as famílias – pudemos contar histórias de aprendizagem, valorizando os avanços do grupo e de cada criança em sua singularidade, e, com base nisso, falar sobre as intervenções. O material também passou a fazer parte de nossas discussões em equipe. Por exemplo: no início do ano seguinte, nós o consultamos em reuniões pedagógicas para planejar como seriam as situações de escrita no período de acolhimento dos estudantes. Outro acontecimento importante foi que, ao final do ano letivo, fomos convidadas para apresentar o documento e contar sobre o processo em uma faculdade que forma professores.

- ▶ Que interessante a percepção de que o documento vai ganhando importância! O ato de registrar é uma grande mobilização no fazer docente, pois, como ressalta Weisz (2002, p. 129), “possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação”. A criação de um espaço de reflexão relacionado ao ato de registrar, no entanto, não se esgota nessa ação, já que o documento produzido pode “ganhar asas” e ser objeto de estudo coletivo, material de troca com as famílias e exposição para a comunidade escolar, entre muitas outras possibilidades, todas contribuindo para que o docente vá

assumindo a complexidade de sua atuação. A documentação permite comunicar o que crianças, adolescentes e jovens aprendem e fortalece o lugar do professor como profissional do ensino.



BAIXE E UTILIZE

Acesse um modelo de portfólio para registrar tanto os percursos das crianças como as intervenções docentes, para mostrar a relação entre as intervenções e os avanços, no *link* <https://mod.lk/mwkci> ou no código QR

CONSTRUIR UM REGISTRO DE PRÁTICAS

Justificativa

Considerando a importância de produzir registros que apoiem professoras e professores a refletir e discutir com a equipe pedagógica o processo de construção da própria prática, propomos aqui a elaboração de um documento que dê visibilidade às aprendizagens dos estudantes e às intervenções docentes.

Objetivos

Geral

- ▶ Fortalecer a construção de registros que evidenciem as aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens e as intervenções docentes, compreendendo-os como subsídios para o processo de reflexão sobre a prática pedagógica e para a tomada de decisões em parceria com a gestão escolar, a fim de potencializar as condições para as aprendizagens de todos e de cada um deles.

Para docentes

- ▶ Apoiar a historicização das práticas pedagógicas e das aprendizagens de todos os estudantes e de cada um deles.

- ▶ Acompanhar e avaliar as aprendizagens de acordo com as condições ofertadas.
- ▶ Registrar o processo de construção das intervenções docentes para discuti-lo com a equipe pedagógica e aperfeiçoá-lo por meio do planejamento de intervenções.

ENTENDA A IMPORTÂNCIA DE HISTORICIZAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando as práticas pedagógicas são registradas, há a construção de memórias das ações realizadas, situadas em um contexto específico de tempo, de espaço e de condições. Assim, é possível retomar as práticas a qualquer momento e analisá-las, inclusive visando seu aprimoramento ao longo do tempo em relação às aprendizagens. Essa historicização é fundamental para que o docente perceba a ampliação de seu repertório.

Conteúdos

- ▶ Processo de construção das intervenções docentes.
- ▶ Registro, acompanhamento e continuidade das aprendizagens dos estudantes.

Tempo estimado

Os registros acontecem ao longo de toda a ação docente – o que sugerimos aqui é que alguns registros recebam um olhar mais aprofundado. A ação pode ter início a qualquer momento do ano letivo e será sustentada de maneiras diferentes por professoras e professores, a depender do contexto da escola e com base em definições realizadas em parceria com a coordenação pedagógica, com a participação colaborativa do docente de Atendimento Educacional Especializado, quando necessário.

Desenvolvimento

ETAPA 1

Estabelecer focos de aprofundamento

Para construir registros que evidenciem as aprendizagens dos estudantes e as intervenções docentes, é preciso estabelecer focos. O cotidiano escolar é marcado por uma diversidade de percursos de aprendizagem e situações didáticas. Defina um foco que permita acompanhar a relação com um conteúdo específico ou os desdobramentos de uma sequência didática, sempre em interlocução com a coordenação pedagógica. Lembre-se de que a situação didática envolve todos os estudantes de sua turma e cada um deles. Perceber e registrar esse movimento sem deixar ninguém de fora potencializa e aprimora o processo documental.

ETAPA 2

Definir instrumentos para produzir os registros e documentar

É fundamental delimitar quais instrumentos serão utilizados como apoio para produzir o material de base para as reflexões. Essa escolha fundamenta a observação e a produção de dados. Sugerimos evitar o excesso de amostras, pois pode faltar tempo efetivo para desenvolver a análise. É importante, também, variar os instrumentos utilizados (há os já institucionalizados pela escola, como as pautas de observação de determinados conteúdos e as tabulações) para contar com diferentes tipos de registros – anotações, sequências de fotografias, produções dos estudantes, filmagens curtas, transcrições de conversas com e entre eles.

É comum fotografar e filmar os “produtos” resultantes da atuação dos estudantes, mas, nesse caso, por se tratar de um contexto formativo, propomos registrar os processos enquanto eles acontecem. Vale lembrar que as crianças, os adolescentes e os jovens cujas vozes, imagens e produções foram coletadas, bem como seus familiares ou responsáveis, têm o direito de autorizar ou não o uso desses dados. Assim, é imprescindível reconhecer tal direito, dividir os propósitos envolvidos nesse processo e assegurar a documentação dessa autorização.

ETAPA 3

Interpretar para tomar consciência

É o exercício de olhar para os registros produzidos que sustenta a tomada de consciência sobre o conhecimento didático e permite avaliar, de maneira crítica, qual intervenção melhor apoia os estudantes e por que provoca o desejo de aprender mais sobre os temas em discussão. É nessa análise que conseguimos visualizar as possíveis relações – tão importantes – entre as intervenções didáticas e as atividades executadas por crianças, adolescentes e jovens:

- ▶ Como as decisões que você tomou em torno dos agrupamentos e das escolhas de tempos, espaços e materiais beneficiaram as investigações dos estudantes?
- ▶ Quais perguntas que você elaborou, ao longo da proposta, favoreceram avanços nas interações entre os estudantes e os objetos de conhecimento?
- ▶ Quais foram as formas de apresentação dos objetos de conhecimento e como alcançaram cada estudante?
- ▶ O que manter ou propor, em situações futuras, para que o grupo e cada estudante continuem avançando?

Na análise de seus registros, você encontrará conhecimentos que podem te apoiar no planejamento de suas próximas intervenções.

ETAPA 4

Socialização

São muitas as possibilidades de socialização dos registros produzidos e das reflexões realizadas ao longo do processo de interpretá-los, a depender das condições asseguradas na escola. É possível propor a um colega docente ou a um gestor a leitura de seus registros para, juntos, traçarem uma situação formativa entre pares. É formativo quando há uma dinâmica institucional em que a coordenação pedagógica atua de maneira consistente e intencional na interlocução com

esse processo, acompanhando-o de perto, oferecendo devolutivas formativas e estabelecendo um fluxo de produção e trocas.

É no momento de socialização, tanto entre pares como na articulação com a coordenação pedagógica, que as reflexões são fortalecidas, os diversos saberes dos docentes são valorizados e o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes é compartilhado com a gestão escolar, que acompanha de perto os avanços e assim pode assegurar apoio diante das dificuldades, inclusive promovendo maior interlocução entre toda a equipe e os profissionais que compõem a rede intersetorial estabelecida em cada território. Com base nos registros, a equipe escolar tem melhores condições de diálogo e fundamentação com os familiares e técnicos das secretarias. Outra decorrência é que os estudantes notam o compromisso e o envolvimento com as aprendizagens e as conquistas e valorizam a função docente.

Os registros também servem de base para construir outros documentos formativos, como relatórios de aprendizagem para compartilhar com familiares e responsáveis dos estudantes, e para produzir artigos e relatos de práticas a serem divulgados na própria escola, na rede de ensino ou em congressos e mídias especializados. Assim, documentar a prática pedagógica, como vimos aqui, é uma ação potente para refletir sobre as condições que asseguram o direito de aprender. É, também, oportunidade de dar visibilidade ao conhecimento didático que produzimos.

RELACIONAR AVALIAÇÃO E CONDIÇÕES DE ENSINO

Consideramos que os registros produzidos contribuem para o processo avaliativo, já que a análise das aprendizagens está relacionada às condições de ensino ofertadas pela escola e pelo docente. É preciso analisar com frequência e regularmente como estão se dando os percursos de aprendizagem dos estudantes, com ações que permitam acompanhar avanços e dificuldades e realizar ajustes. A seguir, algumas considerações sobre essa abordagem.

- ▶ Na escrita de relatórios, reuniões com familiares e responsáveis, participação no conselho de classe ou elaboração de documentos avaliativos, você pode usar como referência os registros produzidos pelos estudantes que evidenciam os deslocamentos nas aprendizagens. Desse modo, você contará com construções autorais de cada um, evitando julgamentos morais e comparações entre trajetórias.
- ▶ As produções autorais também podem ocupar lugar privilegiado nas devolutivas aos grupos para evidenciar as diversas maneiras de pensar os desafios propostos. Evite considerar apenas a resposta “correta” ou o modelo “certo”. A referência para avaliar cada estudante será tanto seu lugar de partida como o que a turma alcançou, e não o que alguns, que avançaram mais, conseguiram. Ao reconhecer e valorizar as diferenças entre as

produções, inclusive em termos de formato, você contribui para que eles se reconheçam como autores e, ao mesmo tempo, valorizem as produções dos colegas.

- ▶ Os estudantes são importantes interlocutores seus. As situações de conversas sobre os registros produzidos são potentes e formativas. Quando dividimos com eles nossas decisões considerando o que observamos, fortalecemos o vínculo com o grupo, construímos senso de pertencimento e demonstramos compromisso com suas entregas, além de ampliar nosso repertório e aprimorar nossa atuação.

Você pode elaborar diferentes instrumentos de coleta e análise de dados para avaliar o processo de ensino, a fim de ajustar o que for necessário para aprimorar as situações didáticas. O material sugerido na seção “Proposta de ação” pode ser uma dessas ferramentas. Com base em seus registros, avalie os pontos a seguir.

- ▶ Há uma amostra representativa de registros que permite tornar visíveis as diferenças entre os percursos de aprendizagem?
- ▶ Quais fragilidades você identifica nas condições de ensino ofertadas que impactam as produções e reflexões do grupo?
- ▶ Quais práticas de acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes você identifica?

Essas e outras perguntas contribuem para a reflexão sobre as muitas possibilidades de acompanhar e visibilizar as trajetórias vivenciadas na escola, um bom caminho para elaborar um planejamento cada vez mais inclusivo que valorize as diferenças individuais, promova a organização de ações pedagógicas equitativas e amplie o repertório docente. Assim como outras ações discutidas neste capítulo, pensar a respeito dessas questões qualifica os processos de ensino e contribui para que a aprendizagem aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, n. 6, 1998.
- CARDOSO, B. *et al.* (org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- DIAZ, P.; PEREZ, T. (org.). *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*. São Paulo: Moderna, 2023.
- FORMOSINHO, J. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. *Sensos*, v. VI, n. 1, 2016.
- GALARDINI, A. L.; IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (org.). *Documentação pedagógica: teoria e prática*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017. p. 87-109.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *CADERNOS DE PESQUISA*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação pedagógica solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (org.). *Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 111-134.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (org.). *Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

UNESCO. *Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.



**OUÇA
NA ESCOLA - UM PODCAST
PARA EDUCADORAS E EDUCADORES**

Episódio 15 – Este episódio aborda a importância da escola como espaço para o desenvolvimento profissional docente e do registro da prática como princípio para a reflexão sobre suas intervenções e o acompanhamento dos estudantes. Acesse no *link* <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

FORTALECER AS INTERAÇÕES

INTRODUÇÃO

A relevância do outro no processo de aprendizagem 56

ANÁLISE DO CONTEXTO

Planejar para elevar a qualidade das trocas 59

PROPOSTA DE AÇÃO

A beleza do debate 70

PARA QUE TODOS APRENDAM

Registrar o desenvolvimento das interações 76

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 80

O que mudou em mim, felizmente, são os outros, porque eu sou esse outro que me fala, que eu escuto e que me faz caminhar com ele. Como seria feliz se pudesse aplicar a mim mesmo estas palavras de Brecht: “Ele pensava noutras cabeças; e, na sua, outros pensavam-no”. É isto o verdadeiro pensamento.

Roland Barthes¹

1. BARTHES, 1981, *apud* NÓVOA, 2023, p. 67.

A RELEVÂNCIA DO OUTRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Nós somos sempre tantos. Somos muitos dentro de nós.
(COUTO, 2020).

Cara professora, caro professor,

Segundo Mia Couto (2020), nos formamos sujeitos por meio das relações que construímos. A escola é um dos espaços de convivência que contribuem para a concretização desse processo formativo, tanto pela diversidade de relações que ali se estabelecem quanto por sua especificidade. É na escola que, como docentes, desenvolvemos nossa identidade profissional. Também é nela que estudantes aprendem comportamentos específicos que lhes possibilitam acessar e construir conhecimentos para interpretar o mundo em que vivem e, adicionalmente, compreender que somos todos, e cada um, sujeitos produtores de conhecimento.

Bernard Charlot (2020) se preocupa com o estudo dos processos formativos que ocorrem durante a escolarização, apontando-os como fundamentais para a construção do que chama de “relação dos sujeitos com o saber”, que é elemento constituinte do movimento de tornar-se sujeito. Ou seja, “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, um sujeito confrontado

com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2020, p. 80). Tudo isso acontece na escola, instituição responsável, segundo o autor, por ampliar as relações que os sujeitos tecem com os objetos de conhecimento. Charlot (2020) defende que aprendemos em decorrência das interações delineadas nos diferentes espaços de que participamos. Essas interações, por sua vez, nos constroem como sujeitos capazes de interagir uns com os outros e com o saber, sem barreiras. Portanto, a escola é um espaço para relacionar-se e, assim, humanizar-se.

Os documentos curriculares atuais, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definem como uma das funções da escola a formação humana integral com vistas a fortalecer a construção de uma sociedade cada vez mais democrática e inclusiva. Para viabilizar essa formação, é compromisso do docente, no âmbito da Educação escolar, planejar situações de ensino que promovam interações – de cada estudante consigo mesmo, com o outro e com os objetos de conhecimento. As interações, ao lado das brincadeiras, são, inclusive, eixos centrais do currículo na Educação Infantil, e a recomendação da BNCC é de que sejam ampliadas ao longo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Nesses termos, a aprendizagem é uma construção interna, fortalecida pelo contexto inter-relacional de diferentes sujeitos, com ajudas, correções e reestruturações. Isso reafirma o fato de que aprender não se caracteriza como um processo individual – para aprender, um sujeito precisa de outro(s). Segundo Nóvoa (2023, p. 99), “não há educação sem o desejo de poder ser outro alguém. A educação não serve para nos fecharmos no que já somos, serve para aprendermos a começar o que ainda não somos”. É na interação com o outro que nos reconhecemos, que compreendemos melhor o mundo do qual fazemos parte e que entramos em contato com a pluralidade que nos define como sociedade, o que é fundamental tanto para o desenvolvimento de comportamentos sociais ao longo da vida quanto para romper com preconceitos arraigados na sociedade. Isso significa compreender que a diversidade inerente ao espaço escolar favorece as interações e as condições para aprender. Como nos lembra o cantor, compositor e escritor Arnaldo Antunes (1995), “seu olhar melhora /

melhora o meu”. Para tanto, estar junto e vivenciar as diferenças como valor humano é fundamental.

Ao propormos situações que demandem interação com a finalidade de buscar novos encaminhamentos, resoluções, argumentações, contribuímos para que as experiências, vivências culturais, corporais, cognitivas, sensoriais confluam para o aprender individual e coletivo. A função social da escola, que ocorre na aproximação dos estudantes com os objetos de conhecimento e com a produção de conhecimento, é potencializada quando se promovem intencionalmente interações entre todos.

Neste capítulo, vamos nos aprofundar na discussão do planejamento de situações de ensino capazes de promover interações qualificadas, o que exige analisarmos as interações entre docentes, entre docentes e estudantes, e entre estudantes, compreendendo que é necessário construir e consolidar um ambiente que reconheça, em todos os âmbitos, a relevância do outro no processo de aprendizagem.

PLANEJAR PARA ELEVAR A QUALIDADE DAS TROCAS

Vamos refletir aqui sobre as diferentes trocas que acontecem cotidianamente no espaço escolar e a importância que elas têm nos processos de ensino e de aprendizagem. Serão analisadas três interações bastante características: 1) as interações entre docentes; 2) as interações entre docentes e estudantes; 3) e as interações entre estudantes. Em todos os casos, elas devem fortalecer as interações com os objetos de conhecimento que circulam na escola.

Interações entre docentes

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência, adquirimos os gestos e a cultura profissional. Convivência no seu preciso sentido, viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros.

(NÓVOA, 2023, p. 74).

É animador entrar em uma sala de professoras e professores movimentada, cheia de vida. Em geral, trata-se do principal ponto de encontro entre docentes, onde é possível descansar, descontrair, encontrar colegas e, claro, conversar sobre práticas pedagógicas e sobre os estudantes. Embora esse ambiente seja potente e repleto de interações, a melhoria dos processos de ensino requer, de um

lado, abertura pessoal para aprender com os pares e, de outro, criação de instâncias de trabalho compartilhado.

As interações entre docentes podem ser marcadas pelo “pensar e fazer juntos”, ou seja, planejar propostas entre pares promove aprendizagens para todos os envolvidos – afinal, o espaço coletivo de produção de conhecimento e socialização de práticas profissionais propicia a ampliação dos saberes didáticos de cada um. Fortalecer as interações com parceiras e parceiros de trabalho afirma a escola também como um espaço formativo para os docentes.

Se pensarmos nos anos finais do Ensino Fundamental – etapa em que há diferentes professoras e professores especialistas, de acordo com os componentes curriculares –, planejar e realizar projetos que articulem as diversas áreas do conhecimento é uma das situações que promovem interações entre docentes. Por exemplo: uma professora ou um professor de determinado componente curricular atua em conjunto com um ou mais colegas de outras disciplinas a fim de potencializar os percursos de estudos sobre certo tema. Uma proposta em comum conecta habilidades e contribui para que o conhecimento seja construído de maneira integral. Para pensar em um planejamento integrado e coletivo

nesse contexto, é necessário contar com condições de trabalho que assegurem e organizem essas interações, como tempo, espaço, materiais didáticos e pedagógicos, disponibilidade da equipe e apoio pedagógico da gestão escolar.



SAIBA MAIS

Para contribuir para o fortalecimento de práticas educativas que potencialmente desenvolvam práticas de linguagem como oralidade, leitura e escrita, a Roda Educativa (então CE CEDAC) planejou ações formativas para profissionais de escolas indígenas, quilombolas, do campo e urbanas que atuam na docência e na coordenação pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental. *O Referencial Nós* (CEDAC, 2023) – resultante dessas ações formativas – disponibiliza princípios para o trabalho com projetos, estimulando a aprendizagem da cultura escrita nessa etapa da Educação Básica. Acesse no link <https://mod.lk/3d15e> ou o código QR.

A seguir, outras referências de interações que contribuem para a aprendizagem entre docentes:

- ▶ Estudar juntos um mesmo texto para compreendê-lo melhor.
- ▶ Refletir sobre determinado tema.
- ▶ Planejar uma atividade em que um docente observe a aula de outro.
- ▶ Discutir sobre os registros das professoras e dos professores e sobre as produções das crianças, dos adolescentes e dos jovens.
- ▶ Repensar os agrupamentos dos estudantes do mesmo ano, ou entre anos, em função das necessidades de aprendizagem ou para a realização de projetos que envolvam diferentes turmas.
- ▶ Planejar atividades culturais.
- ▶ Criar um conselho de classe.

Embora o estabelecimento dessas parcerias idealmente seja constituído com apoio da coordenação pedagógica, também pode ser uma iniciativa dos próprios docentes, pois essas situações os auxiliam na complementação de saberes didáticos e na realização de observações de todos os estudantes, que, vale enfatizar, são de responsabilidade de todos os profissionais da escola, e não apenas de uma professora ou um professor.

SAIBA MAIS

As parcerias entre docentes titulares dos grupos e docentes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são fundamentais para fortalecer um Desenho Universal para Aprendizagem e concretizar o princípio da Educação Inclusiva. Segundo Garcez e Ikeda (2021, p. 158-159):

Diante de todas essas necessárias mudanças de perspectiva, é fundamental compreender que o professor do AEE não é o único responsável pelos processos de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. [...] Ao contrário, o professor do AEE utiliza seus conhecimentos e saberes na articulação entre os diferentes profissionais que trabalham nos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo a comunidade como um todo na construção de uma escola que não deixa ninguém para trás.

Interações entre docentes e estudantes

As concepções hegemônicas de aprendizagem nas nossas salas de aula e nos nossos livros foram elaboradas por e para sociedades industriais que atualmente não existem mais. Ninguém quer fazer uma operação de miopia com as concepções e as técnicas de quarenta anos atrás; na verdade, exigimos que seja feita com laser. No entanto, ao mesmo tempo, defendemos e aplicamos concepções de aprendizagem que não foram criadas para resolver os desafios das atuais sociedades da informação e do conhecimento.

(AUBERT et al., 2016, p. 15).

Embora façamos parte da sociedade da informação – delineada por Castells (1999) como uma revolução tecnológica que redefine os modos de organização social com base no acesso à informação e na constituição de redes que independem de tempos e espaços –, as escolas no Brasil, em sua maioria, continuam a operar em uma lógica anacrônica, tanto na forma como no conteúdo. Ainda é muito comum a organização das salas de aula em fileiras, nas quais o centro das atenções é o docente, que se coloca à frente do grupo para transmitir conhecimentos. Essa organização do espaço, como se verá no capítulo 3, tende a diminuir as interações com os estudantes. É verdade que professoras e professores detêm conhecimentos específicos a serem ensinados, o que lhes proporciona um lugar específico na escola. No entanto, as interações verticais e autoritárias desperdiçam possibilidades de diálogo e aprendizagem.

Você já avaliou como ocorrem os diálogos que mantém com seu grupo e com cada criança, adolescente e jovem durante o processo de trabalho com os objetos de conhecimento? A própria organização das situações de ensino requer marcações dialógicas que favoreçam a aprendizagem de todos e de cada um.

O diálogo respeitoso é necessário na elaboração de pensamentos e no aprofundamento de aprendizagens. Para fortalecê-lo, surge a ideia de giro dialógico – uma transformação nas relações decorrente de mudanças sociais caracterizadas

pela perspectiva comunicativa (AUBERT *et al.*, 2016). O processo de transformação da informação em conhecimento exige uma postura interacional que privilegie as trocas entre os estudantes e entre estes e os docentes. Exige também a ampliação de meios e modos de apresentação dos saberes para que ninguém fique de fora. Portanto, o giro dialógico é crucial para fortalecer os vínculos entre os sujeitos envolvidos.

Uma ação necessária e potente consiste em garantir a participação ativa da turma durante as aulas, de maneira que todos se sintam confortáveis para indagar a respeito dos conteúdos apresentados, questionar com base no que já aprenderam e reelaborar saberes como resultado da interação com os objetos de conhecimento, mediados pelo docente. Aubert *et al.* (2016) mencionam diferentes autores com o intuito de sustentar a base dialógica da aprendizagem, e, entre eles, destaca-se Paulo Freire.

Freire (*apud* AUBERT *et al.*, 2016) faz referência ao fato de a dialogicidade ser uma exigência da natureza humana e uma demanda a favor da opção democrática de quem educa. De acordo com Freire (*idem*), a relação entre educador ou educadora e educando ou educanda deve ser mediada por um diálogo que estimule a curiosidade epistemológica de quem aprende.

A mediação da professora ou do professor é fundamental para assegurar uma aprendizagem dialógica (CE CEDAC, 2019), ou seja, uma aprendizagem que assegure o diálogo igualitário – valorizam-se os argumentos de todos os envolvidos, sem importar a posição hierárquica de quem tem a palavra; cada pessoa que participa da situação comunicativa deve ter a oportunidade de falar e de ser escutada – e a igualdade de diferenças – ideia de que todas as diferenças devem ser igualmente respeitadas, isto é, uma não pode ser mais valorizada que outra.

Nesse sentido, você pode observar em sua prática aspectos importantes, destacados a seguir.

- ▶ Os objetivos das atividades a serem realizadas são sempre explicitados?
- ▶ Como os saberes prévios dos estudantes são contemplados?

- ▶ Fatores como tempo das atividades e vínculos existentes no grupo favorecem a expressão e a discussão de dúvidas?
- ▶ Você propõe intervenções para se inteirar do nível de compreensão dos estudantes ou para saber o que eles pensam de determinado conteúdo?
- ▶ Você elabora perguntas interessantes para motivar, ao longo das aulas, alternância entre seu turno de fala e o dos estudantes?
- ▶ Você procura ter uma escuta sensível às falas dos estudantes, incluindo observar, também, os gestos e olhares que denotam dúvida ou interesse/desinteresse por temas/pessoas?
- ▶ Você possibilita que os estudantes façam escolhas e construam autonomia, incluindo a disponibilização e validação de vários meios e modos de representação e expressão?

Interações entre estudantes

Sabemos: as interações entre estudantes acontecem! Queremos iluminar aqui as condições que precisamos assegurar, como professoras e professores, para que eles percebam quanto aprendem juntos e para que, além disso, possam construir sentido para essa aprendizagem, valorizando as contribuições de colegas e, assim, fortalecendo comportamentos sociais que apoiam a convivência respeitosa dentro e fora da escola. Você já pensou sobre isso?

As interações são fortalecidas quando, por exemplo, agrupamos os estudantes para que estudem juntos. No entanto, apenas formar grupos não garante que as trocas aconteçam em sua máxima potência. É preciso ensiná-los a construir conhecimentos contando uns com os outros, convivendo e dialogando nas diferenças. Como planejar esse movimento incluindo todos e cada um deles?

Javier Onrubia (2003) contribui para essa discussão ao desenvolver o conceito de desafios abordáveis: aqueles em que os estudantes podem lançar mão do que sabem, sem recorrer a soluções prontas ou completamente previsíveis.

É importante também que o desafio apresentado possibilite a expressão de diferentes respostas, tanto em relação aos conteúdos quanto à forma como os saberes são postos em jogo. Para esse autor (2003, p. 125), o ensino deve

ser constantemente exigente com os alunos e colocá-los diante de situações que os obriguem a envolver-se em um esforço de compreensão e de atuação. Ao mesmo tempo, essa exigência deve ser acompanhada dos apoios e suportes de todo tipo, dos instrumentos tanto intelectuais como emocionais que possibilitem que os alunos superem essas exigências e desafios.

Nesse sentido, destacamos a seguir alguns aspectos importantes que você pode observar na sua prática.

- ▶ Como você, professora, professor, organiza suportes e apoios para que crianças, adolescentes e jovens coloquem em jogo seus conhecimentos?
- ▶ Esses suportes envolvem tecnologias assistivas ou diferentes códigos e linguagens?
- ▶ Há espaço e condições para que todos atuem em duplas ou em grupos e compartilhem seus saberes?
- ▶ Ao longo do processo, você promove momentos de socialização e discussão coletiva para que os estudantes possam comunicar como encaminham os desafios propostos?

Participar de uma atividade coletiva, colaborar com o outro, escutar e expressar-se são competências construídas que pressupõem ações diárias – e o papel do docente é fundamental nessa organização.



SAIBA MAIS

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), tecnologias assistivas são “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (art. 3º, III). Esse conceito se articula com a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, que é imprescindível considerar nos momentos de planejamento, ou seja, organizar interações com os saberes e práticas escolares de maneira que possam engajar todos os estudantes, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, o que inclui os recursos de tecnologia assistiva. Acesse no [link https://mod.lk/lbipd](https://mod.lk/lbipd) ou no código QR.

Ao pedir que estudantes façam um trabalho juntos, em que todos se responsabilizem pelos resultados, é necessário, também, assegurar tempo e espaço para que cada grupo, primeiro, se organize e, depois, relate o que fez para distribuir responsabilidades e solucionar os desafios propostos. Trata-se, portanto, de uma concepção didática baseada na resolução de problemas.

Quaranta e Wolman (2006, p. 114) exemplificam essa concepção no ensino da matemática. Segundo as autoras, a aprendizagem desse componente curricular se baseia “na resolução de problemas e na *reflexão sobre o que foi feito*: os procedimentos empregados e os conhecimentos envolvidos devem converter-se em objeto de reflexão” (grifo nosso). As interações entre as crianças, os adolescentes e os jovens e entre eles e a professora ou o professor são essenciais, uma vez que as explicitações, as confrontações e as justificativas apresentadas constituem um fator de progresso, sempre considerando a acessibilidade como princípio-ação que visa a equiparação de oportunidades e a garantia de participação de todos, sem exceção.

Ao provocar os estudantes a comunicar como aprendem em grupos, afirma-se também a linguagem como prática socializadora. Além de organizar o pensamento, ela permite a troca de ideias e a coordenação progressiva de diferentes pontos de vista. Aprender colaborativamente para construir conhecimentos coletivos – significados compartilhados e consensos amparados em negociações transformadoras – possibilita que crianças, adolescentes e jovens lancem mão de seus saberes em decorrência da interação com os saberes de outros. Esse clima favorável ao diálogo para a construção coletiva é constituído aos poucos, em meio a conflitos, debates, tensões, tornando-se necessário o desenvolvimento da capacidade de escutar, de se colocar no lugar do outro para compreender os diferentes pontos de vista.

Na convivência escolar, é importante que os estudantes participem de discussões em grupos e que sejam incentivados a defender suas ideias e concepções, realizando atividades em que possam apresentar os conhecimentos que detêm. Desse modo, planejar as aulas com diferentes tipos de agrupamento pode gerar

muitas aprendizagens, assim como organizar os turnos de fala entre os estudantes sobre determinada situação-problema, convidando aqueles mais calados a expressar seus pensamentos, se desejarem.

Para que tudo isso aconteça, é preciso elaborar propostas que potencializem as interações – crianças, adolescentes e jovens nem sempre têm de estar com pares que sabem o mesmo que eles. Por exemplo: agrupá-los considerando o que sabem e o que podem aprender juntos é uma decisão da professora ou do professor, visando assegurar condições para as aprendizagens. Para isso, é necessário entender o que cada um já sabe, para que as trocas e a colaboração ampliem os conhecimentos dos integrantes do grupo. Assim, a formação de grupos deve ser flexível e dinâmica, com o objetivo de promover o máximo de interações diversificadas entre todos os participantes. Da mesma forma, é fundamental que crianças, adolescentes e jovens com deficiências participem dos grupos com outros estudantes, afirmando a potência de suas contribuições.

Novamente, os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem podem ser muito valiosos quando colocados a serviço da didática para romper com o isolamento e, por vezes, com a invisibilização de estudantes que têm deficiências, transtornos ou altas habilidades. Promover uma Educação Inclusiva requer uma organização didático-pedagógica que leve em conta todos que fazem parte da turma e, portanto, é responsabilidade das equipes de gestão e de docentes decidir quais suportes disponibilizar a cada estudante para que o conhecimento circule e todos se sintam convidados a participar, desde o planejamento.

Cabe ainda à professora ou ao professor investir na ação de conhecer os critérios que mobilizam os estudantes quando reunidos em grupos, em situações em que essa escolha é feita por afinidade entre pares, por exemplo, tanto para que as relações entre eles sejam sempre respeitadas e inclusivas como para que situações que demonstram preconceitos sejam encaminhadas. Também são comuns situações em que as pessoas, independentemente da idade, não se sentem à vontade para se expressar, muitas vezes por receio de que estão equivocadas

e, por isso, podem ser alvo de deboche. Por exemplo: em uma atividade de roda de conversa sobre alguma leitura realizada, não basta pedir aos estudantes que falem o que entenderam; é preciso gerar o entendimento de que não há certo ou errado em uma situação desse tipo – quando se faz a interpretação de uma leitura, é possível haver diferentes pontos de vista, com os quais se pode concordar ou não. O que vale é argumentar a fim de que cada um possa ampliar suas perspectivas individuais, gerar possibilidades de escuta e até se surpreender: “Nossa, não tinha pensado nisso!”.

Para que isso aconteça, o docente pode começar dando uma contribuição pessoal sobre o que compreendeu acerca de determinado trecho, pedir à turma que se manifeste a esse respeito e intervir em caso de discordância ou fala desrespeitosa. Por exemplo: se um estudante faz um comentário em que associa um ponto de vista a uma crença religiosa e um colega discorda, é preciso haver espaço para que este se manifeste, mas sem insultar a opinião alheia. Segundo Díaz (2009), os estudantes devem aprender as regras de uma comunicação coletiva, o que implica aprender a formular o próprio pensamento e justificá-lo e, ao mesmo tempo, buscar compreender o pensamento do outro.

Você pode observar as interações entre os estudantes com base nas seguintes perguntas:

- ▶ Os estudantes são provocados a estar entre diferentes pares, de maneira a reconhecer que cada integrante do grupo pode contribuir nas discussões que promovem aprendizagens?
- ▶ Como os estudantes interagem nos grupos? Eles escutam uns aos outros, fazem anotações, estabelecem relações entre o conteúdo e seus saberes prévios?
- ▶ Quais estudantes se sentem mais à vontade para expor seus pontos de vista para o grupo e quais precisam de mediação e opções objetivas para que possam mostrar o que sabem, avançar e também emitir suas opiniões?

- ▶ Quais opções são oferecidas aos estudantes que precisam de apoio para participar? Elas envolvem tecnologias assistivas?
- ▶ É assegurado o respeito aos turnos de fala?

As interações entre docentes, entre docentes e estudantes, e entre estudantes são favorecidas quando cuidamos da construção de um clima escolar favorável, que incentiva a formação de vínculos que podem resultar em admiração mútua e na valorização do que cada um sabe.

SAIBA MAIS

*O Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) é um instrumento de avaliação institucional que visa a melhoria da convivência no espaço escolar. Nele se lê: “As escolas que possuem clima escolar positivo apresentam *bons relacionamentos interpessoais*, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, *espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos*, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas), um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, em que os indivíduos sentem-se seguros, apoiados, engajados, *pertencentes à escola e respeitosamente desafiados*” (p. 9, grifos nossos).*

A BELEZA DO DEBATE

Exploraremos nesta seção o planejamento do debate, uma situação didática centrada no desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, na garantia de seu direito à escuta e na qualificação de sua participação. O debate é uma oportunidade de interação que favorece a construção de novos conhecimentos, permite desenvolver o pensamento crítico e exercita a contraposição de pontos de vista, já que a divergência de ideias é inerente a esse tipo de situação – e também bem-vinda.

O debate requer dos participantes que se expressem de múltiplas formas, o que precisa ser preparado e incentivado. É uma atividade que possibilita e instiga a convivência e a participação, e seu planejamento deve ter como objetivo elevar a qualidade das interações e mobilizar os diferentes saberes dos integrantes da turma, de modo a desnaturalizar as discriminações.

As aprendizagens em jogo estão relacionadas tanto aos processos linguísticos quanto ao desenvolvimento das habilidades sociais, como assumir a própria identidade, escutar o outro, valorizar e respeitar a diversidade. Por isso, o debate tem de ser um ambiente seguro, no qual todos possam focar a construção de argumentos e saberes. Ambientes seguros são, por definição, bons para todos, dado que permitem a convivência e a interação, nos mesmos espaços, entre pessoas com diferentes características físicas, intelectuais, sensoriais, mentais, culturais, religiosas, raciais, étnicas, de gênero, de sexualidade etc.

Vale lembrar que, em geral, a referência mais imediata dos estudantes quando se menciona um debate são os que ocorrem durante as campanhas eleitorais, em que ataques diretos entre os candidatos participantes muitas vezes se sobrepõem à defesa de ideias e propostas. O desafio, no âmbito da escola, é

proporcionar uma experiência-modelo em termos de interação, argumentação e escuta, entre outras atitudes e procedimentos, com o máximo respeito.

Utilizando como base o modelo didático do debate regrado sistematizado por Schneuwly *et al.* (2004, p. 259-264), a proposta

coloca seu foco menos sobre as dimensões polêmicas e mais sobre sua finalidade de construção coletiva do saber; trata-se de um debate por meio do qual os alunos desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seu ponto de vista, questionando-o e integrando – em diferentes graus – o ponto de vista dos outros debatedores.

[...] Debater não é desdobrar habilidades de linguagem a respeito de qualquer temática; é construir uma questão controversa no interior dessa problemática; é construir, por meio da linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumento.

Interessa-nos aproximar os estudantes dos procedimentos envolvidos nessa prática tão potente, mas pouco utilizada na rotina escolar. Para que sejam legítimos, é importante que os temas, além de serem próximos da realidade dos participantes, tenham relevância na agenda social global – por exemplo, sustentabilidade e crise climática – e específica dos territórios. Devem, também, apresentar complexidades, de modo a possibilitar controvérsias, com a manifestação organizada de opiniões diferentes e até opostas, preparadas previamente pelos participantes para permitir o enriquecimento de seus argumentos e, portanto, o aprofundamento das discussões.

A professora ou o professor deve lembrar aos estudantes, por exemplo, que as vivências sobre os assuntos podem ser bem diferentes quando se levam em conta as características e os contextos de vida de cada um, pois isso os ajudará a compreender que não há uma única verdade e que o debate é uma situação didática que amplia o conhecimento de todos. Destaca-se igualmente a perspectiva interdisciplinar, uma vez que são bem-vindos os aportes de várias áreas do conhecimento, como os componentes curriculares de história e geografia.

Importam aqui a defesa e, sobretudo, a consistência dos argumentos

empregados, além da participação de todos. O preparo envolve a organização de ideias, o domínio das informações pesquisadas e o registro das anotações que serão utilizadas durante o debate. Em cada grupo participante pode haver estudantes com a atribuição de prestar atenção ao que os outros dizem e de anotar palavras-chave que orientem a formulação de réplicas.

Ao estabelecer o tema de estudo para o debate, é interessante também definir quem será a favor e quem será contra. Na formação dos grupos durante a preparação, deve-se discutir com a turma como a heterogeneidade enriquece a experiência: há pessoas que argumentam com mais eloquência, e aquelas que trabalham melhor em equipe muitas vezes se destacam na organização das ideias; as mais tímidas podem contribuir na pesquisa para a construção das argumentações, e as que conhecem códigos e linguagens para além da fala ou da escrita podem enriquecer a apresentação das ideias com materiais de apoio visuais. Por isso, é fundamental buscar o equilíbrio de perfis nos grupos debatedores, no que diz respeito aos papéis de participantes. A equipe docente envolvida na produção do debate precisa, portanto, conhecer bem os estudantes, de modo a proporcionar interações que propiciem aprendizagens para todos.

Como vimos, os saberes dos estudantes podem variar de acordo com características pessoais, experiências de vida e aproximação a determinada área do conhecimento. Assim, a realização de um debate exige dos docentes envolvidos acompanhamento atento e intervenções específicas tanto na pesquisa e organização das informações que serão utilizadas como na preparação e participação de cada um dos estudantes do agrupamento. É nesse momento que, segundo Lerner (1995, p. 126), a professora ou o professor

facilita a comunicação, incita a explicitação dos diferentes pontos de vista, salienta as coincidências e as discrepâncias, decide em que ordem elas serão discutidas, põe em evidência a suficiência ou insuficiência da informação disponível, ajuda a definir conclusões, recorda dados ou conclusões prévias pertinentes à discussão, coloca contraexemplos, faz com que as normas estabelecidas para a discussão sejam respeitadas.

A seguir, apresentamos uma sugestão de passo a passo para o planejamento dessa atividade, incluindo a preparação, o desenvolvimento e as ações posteriores.

PLANEJAMENTO DO DEBATE	
<p>Objetivos</p> <p>O que se espera que os estudantes de cada grupo participante do debate aprendam?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Pesquisar sobre o tema do debate para compreender a posição a ser defendida pelo grupo. Para isso, é possível, por exemplo, envolver docentes de distintos componentes curriculares para enriquecer essa etapa. ▶ Preparar, com base na pesquisa, materiais de apoio para diferentes momentos do debate. ▶ Compreender a posição a ser defendida pelo grupo. ▶ Justificar posicionamentos ante temáticas contemporâneas. ▶ Retomar a fala de um colega para apoiar-se nela (ou para refutá-la, no caso de manifestação de outro debatedor) na defesa da posição do grupo. ▶ Reformular a própria opinião com base na consideração de aspectos não valorizados inicialmente que surjam no debate. ▶ Fazer concessões, ainda que parciais, diante de posicionamentos contrários. ▶ Usar diferentes argumentos para sustentar a posição defendida. ▶ Organizar notas e apoiar-se nelas para construir e defender argumentos. ▶ Escutar e respeitar opiniões contrárias à sua. ▶ Cumprir as regras estabelecidas pelo mediador sobre o tempo e o turno das falas.
<p>Preparação da atividade</p> <p>O que é interessante que o(s) docente(s) façam?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Organizar situações que instrumentalizem os estudantes quanto ao entendimento do que são debates. A depender da etapa escolar em que eles se encontram, é possível apontar diferentes opiniões depois de ler um livro ou ver filmes que apresentem o embate, por exemplo, em contextos jurídicos, como em <i>Argentina, 1985</i> (Santiago Mitre, 2002) ou <i>O insulto</i> (Ziad Doueiri, 2017), entre outros; assistir a debates políticos, desde que informadas as regras de defesa dos programas (nesse caso, pode-se, por exemplo, recortar algum aspecto, como políticas educacionais ou de saúde). É preciso lembrar sempre de ofertar materiais acessíveis. ▶ Para que os estudantes verbalizem suas posições de modo coerente e persuasivo, é fundamental que a professora ou o professor invista tempo para ampliar as informações que eles detêm sobre o tema. Para isso, pode incentivá-los a acessar fontes diversas, como artigos em jornais e revistas, a pesquisar fatos mais recentes publicados em suportes variados, como vídeos e <i>podcasts</i>, entre outros. Garantir diferentes meios de acesso e formatos de fontes valoriza as diferenças e garante que ninguém fique de fora. ▶ Produzir uma lista de regras para guiar o debate – sobre tempos de defesa do argumento, de resposta, de tréplica e de perguntas da audiência e sobre respeito a opiniões divergentes –, sempre considerando quem faz parte dos grupos, de modo a garantir orientações que possam ser seguidas por todos os participantes. ▶ Assegurar aos estudantes a antecipação de possíveis argumentos a serem utilizados pelos debatedores, com exercícios do tipo: “Se o outro grupo apresentar determinada questão, que argumento é possível utilizar?”.

continua

PLANEJAMENTO DO DEBATE (continuação)

Organização dos estudantes Como orientar os estudantes para o desenvolvimento do trabalho?	<ul style="list-style-type: none">▶ Pode-se pensar em formar três grupos: dois deles relacionados ao posicionamento defendido ao longo do debate (a favor e contra) e um terceiro que compõe a audiência. Este pode contar com pessoas que não sejam da turma e que questionem os debatedores em momentos específicos, indicados previamente. É possível, por exemplo, envolver docentes de distintos componentes curriculares nessa etapa.▶ Organizar grupos com quatro a seis estudantes, a fim de possibilitar a participação e o avanço de todos, sem exceção. Ações de equidade são sempre bem-vindas!
Encaminhamentos durante o debate Como realizar o debate?	<ul style="list-style-type: none">▶ A professora ou o professor cumprimenta os presentes e contextualiza o tema que será foco da discussão, apresentando sua pertinência e as regras da atividade combinadas previamente, explicitando como será a participação dos debatedores e a ordem em que ela ocorrerá. Depois de uma ou mais situações de debate, os próprios estudantes podem assumir o papel de moderador.▶ Os dois grupos debatedores fazem as considerações iniciais sobre o tema, comunicando as principais ideias do posicionamento que defenderão.▶ Enquanto um dos grupos está defendendo sua tese, o outro faz o registro para preparar respostas baseadas nos argumentos apresentados.▶ A professora ou o professor avalia se passa a palavra aos debatedores da posição contrária ou se já é o momento de fazer uma síntese.▶ Cada grupo faz sua contra-argumentação apoiando-se nas colocações do outro grupo, de modo a sustentar sua posição.▶ A professora ou o professor ou o estudante no papel de moderador faz a gestão do tempo das participações e pode solicitar detalhamentos ou maior precisão, solicitando aos debatedores reformulações, além de garantir turnos de fala para o desenvolvimento de distintos pontos de vista.▶ No momento de abrir o debate para perguntas da audiência, a professora ou o professor explicita que cada grupo vai responder, por exemplo, a duas perguntas (é importante definir isso com antecedência, de acordo com os tempos previstos).▶ O moderador retoma o debate por meio de reproposição, de reenfoque; também faz uso da réplica e da tréplica para as contestações (desde que presentes nas regras anunciadas). O que está em jogo nesse momento são procedimentos que envolvem a reformulação de opiniões com vistas a sustentar posições por meio de diferentes argumentos que as justifiquem e expliquem a refutação de argumentos do grupo contrário, com a superação de hesitações.▶ O moderador encerra o debate apresentando uma breve síntese das questões abordadas, mesmo que ainda estejam em aberto, e agradece a participação de todos.
Depois do debate – autoavaliação Como sistematizar as aprendizagens?	<ul style="list-style-type: none">▶ A professora ou o professor organiza uma roda de conversa a fim de escutar dos estudantes a opinião a respeito da participação deles no debate, desde a preparação em grupo até a defesa dos argumentos: como se sentiram e o que pensaram com base na posição inicial que assumiram, isto é, o que passaram a considerar diante da contribuição dos colegas ou do aprofundamento sobre o tema propiciado, por exemplo, pelas perguntas da audiência.▶ A professora ou o professor fornece uma devolutiva em relação ao que aconteceu. Para isso, faz uma síntese das questões abordadas, valoriza a participação dos estudantes e dos grupos e pactua com eles um ou mais pontos de atenção a considerar em debates futuros ou mesmo em outras atividades.

Situações de construção argumentativa e respeito à diversidade

Para apoiar seu planejamento, vejamos algumas possibilidades de atividades que contribuem para o desenvolvimento da capacidade argumentativa nas diferentes etapas escolares.

Pode-se propor uma conversa pautada na leitura de um livro, realizada de modo acessível, e, depois, exercitar a escuta de diferentes posições dos colegas e construir argumentos consensuais ou não.

Também é possível propor debates após a exibição de um filme ou a leitura de um livro. Assegura-se, assim, um contexto para a promoção de intercâmbios com base em interpretações e opiniões variadas sobre uma mesma história, seja ela ficcional ou real. Outro bom tema são debates para propor melhorias da escola (como uma eleição de representante de classe ou mesmo da etapa escolar).

O que se pretende é que cada participante ganhe, aos poucos, confiança para se expor, compartilhar suas ideias e, principalmente, ouvir as dos outros, aprendendo que uma mesma obra pode ser interpretada de maneiras e pontos de vista diferentes, buscando superar a simplificação entre apenas “certo” ou “errado”. A escola tem um papel muito significativo na construção do olhar crítico dos estudantes.



CONSULTE TAMBÉM

Também é possível gerar espaços para debates entre as chapas concorrentes à gestão do Grêmio Estudantil, caso a escola conte com um. Docentes de distintas áreas podem apoiar os estudantes na preparação e no desenvolvimento de seus argumentos. Nos capítulos 4 e 6 do livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola*, há dois roteiros de observação que valorizam a existência de grêmios e outras instâncias de participação dos estudantes nas decisões escolares. Acesse o link <http://mod.lk/e78pg> ou o código QR.

SAIBA MAIS

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação produziu um material que apresenta pontos relevantes sobre a importância dos grêmios estudantis na garantia da gestão democrática. Acesse o link <https://mod.lk/gremios> ou o código QR.



REGISTRAR O DESENVOLVIMENTO DAS INTERAÇÕES

Acompanhar as interações que ocorrem no ambiente escolar é uma conduta inovadora. Isso porque, tradicionalmente, o foco de acompanhamento e avaliação docente centra-se na realização (ou não) de atividades propostas para possibilitar a aprendizagem de conceitos e não dá tanta atenção às relações, às conversas e aos diálogos estabelecidos ao longo do processo de construção de conhecimentos.

Com base no que foi apresentado neste capítulo, acompanhar aprendizagens por intermédio de interações exige uma postura dialógica diária que envolva a escuta à voz dos estudantes e sua participação ativa. As reflexões propostas na seção “Análise do contexto” podem ser uma ferramenta útil para a identificação de um clima acessível, acolhedor, respeitoso e favorável para interações entre docentes, entre docentes e estudantes, e entre estudantes.

A seguir, apresentam-se alguns questionamentos que podem nortear uma reflexão sobre o tema em estudo e apoiar o registro do desenvolvimento das interações.

► **Fora da sala de aula, crianças, adolescentes e jovens interagem entre si e com os adultos que fazem parte da comunidade escolar?**

Ampliar o foco para além das atividades relacionadas a cada componente curricular e prestar atenção às interações extraclasse possibilita olhar para cada estudante e delinear intervenções mais efetivas, que resultem em aprendizagens para todos.

▶ **Há diversidade de propostas em grupos que permitam a um mesmo estudante ter experiências com diferentes colegas da turma?**

Criar oportunidades para encontros variados significa promover novos conhecimentos cognitivos, afetivos, procedimentais e atitudinais. O que importa aqui é a intencionalidade da professora ou do professor em proporcionar aos estudantes oportunidades de acesso a novos modos de ser e conviver. O docente atento usufrui desse contexto para compreender melhor as crianças, os adolescentes e os jovens e ajustar seu planejamento para que as intervenções atendam às potencialidades e aos interesses dos estudantes e da comunidade.

▶ **Quais situações didáticas propiciam boas oportunidades para acompanhar a progressão do desenvolvimento das explicações e argumentações?**

Algumas situações didáticas são muito favoráveis ao registro do desenvolvimento das interações que mobilizam a construção argumentativa e o respeito à diversidade. Elas podem guiar intervenções com base no modo como cada estudante manifesta seu posicionamento. Por exemplo: ao selecionar um conjunto de habilidades a serem trabalhadas nas aulas de matemática, a professora ou o professor pode organizar uma pauta de acompanhamento das aprendizagens que priorize a observação de procedimentos e atitudes desenvolvidos em interação nas aulas (em grupos ou coletivamente), de maneira que a progressão de cada estudante fique documentada. As seguintes perguntas podem ajudar a organizar esse registro:

- ▶ Eles dialogam para resolver problemas ou um faz e outro copia?
- ▶ Há interesse em realizar colaborativamente a tarefa?
- ▶ Como reagem diante do erro?
- ▶ Apresentam a toda a turma a estratégia de resolução e as dificuldades que tiveram para chegar ao resultado?
- ▶ Admiram as estratégias realizadas por outros grupos? Aprendem com elas?

Nesse caminho, é bom lembrar da importância de planejar a oferta de vários meios e modos de representação e expressão do conhecimento, considerando o uso de tecnologias assistivas quando necessário, para que todos os estudantes interajam e participem plenamente da situação didática.

É importante apoiar crianças, adolescentes e jovens que conseguem interagir em grupos menores, mas que sentem dificuldade em explicar suas ideias e resoluções para a turma toda. O acompanhamento frequente favorece a oferta de novas oportunidades que incentivam a obtenção progressiva de maior segurança na exposição dos pensamentos.

► **Por que é importante evidenciar as competências individuais de cada estudante e valorizar as diferenças existentes no grupo?**

Pautando-se na postura dialógica defendida no capítulo, você pode observar como os estudantes interagem e propor momentos para compartilhar com a turma suas percepções sobre essas interações, a fim de conscientizá-los acerca da potência das trocas entre eles. Por exemplo: você pode comentar que, na atividade em que solicitou a escrita de uma indicação literária para diferentes grupos, um estudante fez comentários que ajudaram na construção textual e que foi outro colega que, embora não tenha se posicionado efetivamente, assumiu o papel de escriba e registrou os comentários dos demais. Assim, você valoriza as individualidades e, ao mesmo tempo, amplia as possibilidades que cada um tem de assumir diferentes papéis.

Quando olhamos para a atividade de debate que compõe a **Proposta de ação** deste capítulo, uma situação didática planejada que exige diversas ações e interações – estudar o tema; saber sobre os dois (ou mais) posicionamentos possíveis em relação a ele; argumentar em defesa de um dos pontos de vista; discutir em grupo essa defesa; antecipar argumentos contrários; compreender como diferentes vivências resultam em diversas apreensões sobre o tema; e, por fim, colocar



BAIXE E UTILIZE

Acesse uma referência de pauta de acompanhamento de um conjunto de habilidades em práticas de linguagem para os anos finais do Ensino Fundamental no link <https://mod.lk/ml10x> ou no código QR.

em jogo todos esses saberes –, é possível reconhecer diferentes habilidades dos estudantes em situação de aprendizagem. Como comentamos anteriormente, ao compartilhar com o grupo suas percepções em diferentes situações, a professora ou o professor destaca, reconhece e valoriza as aprendizagens individuais e coletivas e as formas e estratégias que foram sendo apresentadas e utilizadas em momentos de interação.

► **Como incluir os estudantes no processo de autoavaliação?**

No planejamento do debate, por exemplo, sugere-se abrir espaço para a realização de uma autoavaliação dos estudantes depois da atividade, pois essa escuta os inclui nos próprios processos de aprendizagem. São momentos que asseguram a reflexão sobre as respectivas apropriações, potências e fragilidades, o que gera a consciência do que sabem e dos pontos em que precisam melhorar, individual e coletivamente. Essa conscientização possibilita elevar a qualidade das interações. No que se refere ao acompanhamento das aprendizagens, a autoavaliação realizada depois de uma atividade ou sequência de atividades proporciona maior compromisso dos estudantes.

Educar é considerar a aprendizagem como uma ação integralizada, que contempla as diferentes dimensões pelas quais todos os seres humanos transitam diariamente. A dimensão da interação é, como vimos neste capítulo, vital para nossa constituição humana. Fica evidente, assim, a responsabilidade da escola em promover interações capazes de gerar um clima saudável, acessível e inclusivo, o que, por sua vez, impacta os processos de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, A. *et al.* *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. São Carlos: EduFSCar, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf).
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Guia de grêmios: mapeamento de grêmios estudantis no Brasil*. São Paulo: Campanha, [s.d.].
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1: A era da informação: economia, sociedade e cultura.
- CE CEDAC. *Referencial Nós*. São Paulo: CEDAC, 2023. Disponível em: <https://comunidadeeducativa.org.br/referencial-nos>.
- CHARLOT, B. *Educação ou barbárie?: uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.
- DÍAZ, A. Interações entre pares. In: WOLMAN, S. *et al.* *Enseñar matemática en la escuela primaria*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2009. (Série Respuestas).
- LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. *et al.* *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.
- COUTO, M. “Somos o que somos porque somos os outros”. Entrevista concedida à Braskem no evento Fronteiras do Pensamento, 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/mia-couto-lsomos-o-que-somos-porque-somos-os-outrosr>.

- NÓVOA, A. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.
- ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In: COLL, C. et al. (org.). O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.
- O SEU OLHAR. Intérprete: Arnaldo Antunes. Compositor: Arnaldo Antunes. *In: NINGUÉM*. Intérprete: Arnaldo Antunes. São Paulo: BMG, 1995. 1 CD, faixa 9.
- QUARANTA, M. E.; WOLMAN, S. *Discussões nas aulas de matemática: o que, para que e como se discute*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. (coord.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/Unicamp, 2017. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=79559>.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf.



**OUÇA
NA ESCOLA - UM PODCAST
PARA EDUCADORAS E EDUCADORES**

Episódio 16 – São tema desta conversa as diversas interações no processo de aprendizagem – entre docentes, entre docentes e estudantes e entre estudantes – e como podem fortalecer as condições para a aprendizagem. Acesse no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

ORGANIZAR AMBIENTES PARA CONVIVER E APRENDER

INTRODUÇÃO

Espaço escolar: construção histórica 84

ANÁLISE DO CONTEXTO

Critérios para a organização de ambientes de convívio 92

PROPOSTA DE AÇÃO

Observação dos ambientes 97

PARA QUE TODOS APRENDAM

O ambiente como parte da ação pedagógica 103

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 107

O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosa e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo, por meio desses efeitos, o desejo de aprender.

Catherine E. Loughlin e Joseph H. Suina¹

1. LOUGHLIN; SUINA, 1987, p. 16 (tradução nossa).

ESPAÇO ESCOLAR: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Cara professora, caro professor,

Somos sujeitos integrais, o que pressupõe sermos compostos de corpo físico, pensamentos e emoções, diretamente afetados pelo tempo e pelo espaço em que vivemos. Nesse conceito de integralidade, também se presume que somos sujeitos sociais, culturais e históricos, influenciados, portanto, por ideias, concepções e padrões de determinada época. Essas afirmações são óbvias, mas há uma instituição – a escola – cuja organização espacial se manteve praticamente inalterada entre o final do século 19 e o século 21, ainda que tenha sido ampliado o acesso à Educação e tenham ocorrido mudanças importantes na legislação e nos currículos. Em qualquer país do mundo, é fácil identificar um edifício escolar por sua estrutura arquitetônica e organização – em geral, coletivos de estudantes agrupados por faixa etária assistem a aulas sentados em carteiras organizadas em fileiras de frente para o professor, cuja mesa ocupa lugar central, com uma lousa atrás de si.

ENTENDA A RELAÇÃO ENTRE EDIFÍCIOS ESCOLARES E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AO LONGO DO TEMPO

A história dos edifícios escolares tem íntima relação com a concepção de Educação construída ao longo do tempo. No Brasil colonial, por exemplo, a maior parte das “escolas de ler e escrever” estava sob responsabilidade da Igreja Católica e era extensão da casa dos docentes ou das paróquias, reforçando os valores civilizatórios cultivados na época por essa instituição religiosa.

Do final do século 19 até a década de 1920, com a finalidade de afirmar o lugar do Estado na oferta da Educação, prédios públicos foram construídos sob influência do manual *School architecture*, de Henry Barnard, escrito em 1854 nos Estados Unidos. A obra reunia ideias que estavam em discussão naquele país e na Europa sobre o vínculo entre edifício, de um lado, e os conceitos de escola e Educação, de outro, como a organização dos estudantes em classes sequenciais (KOWALTOWISKI, 2011).

Entre as décadas de 1920 e 1950, “as construções escolares passaram a retratar o crescimento político, social e econômico da Educação no país [...] criaram-se códigos de Educação em vários estados, com o objetivo de unificar a legislação escolar, inclusive em relação aos edifícios” (*idem*, p. 86). A partir dos anos 1960, com o intuito de responder mais rapidamente à demanda de construção de novas escolas, os modelos arquitetônicos tornaram-se mais racionalizados, com a adoção de normatizações de componentes e da geometria do prédio. Criou-se um “módulo embrião”, composto de duas a seis salas de aula, mais as de direção e administração, sanitários, quadras de esporte e espaço previsto para futuras instalações.

Com as lutas sociais da década de 1980, notadamente durante o processo de redemocratização do Brasil, passou-se a considerar fundamental redefinir a Educação pública para além da ampliação da oferta de vagas, com a pauta social de construção de uma escola capaz de assumir o compromisso com a permanência de cada estudante e com a democratização do acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade. É importante pontuar que já há algum tempo, estamos vivenciando a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas comuns. Assim, considerar os princípios da acessibilidade nos materiais utilizados, nos desafios apresentados e nas informações fornecidas é uma adversidade bastante atual.

Mais recentemente, a crise mundial provocada pela pandemia de Covid-19 nos levou mais uma vez a refletir sobre as concepções de ensino: em salas virtuais, houve profissionais que tentaram manter a estrutura adotada em aulas presenciais, ocupando a centralidade da tela.

Porém, o processo de organização do espaço escolar não considerou, historicamente, a identidade dos territórios, e ainda hoje prevalecem tentativas de padronização, fundamentadas em concepções que buscamos superar – entre elas, a de que docentes e estudantes são iguais e, portanto, todos os docentes devem ensinar da mesma maneira e todos os estudantes devem aprender da mesma forma, no mesmo espaço. Além disso, as salas de aula consolidaram-se como

espaços exclusivos de interação entre docentes, estudantes e objeto de conhecimento, marginalizando a ideia de que outros ambientes também podem ser planejados com o intuito de potencializar o convívio e as aprendizagens. De modo contraditório, as salas comunicam pouco sobre quem as habita – muitas delas são compostas apenas por mesas, cadeiras e armários. É atual, portanto, a necessidade de afirmar as identidades dos sujeitos que frequentam as escolas e que, com base na maneira como convivem, podem organizá-las para que respondam a seus interesses e percursos de ensino e de aprendizagem.

A marca de uma professora ou de um professor é sua intencionalidade pedagógica. Ela ou ele é responsável pela curadoria dos ambientes de aprendizagem. É quem, no diálogo com a gestão escolar, pode e deve transformar o espaço em um ambiente e convidar os estudantes a ocupá-lo e usufruí-lo, deixando nele marcas de interações e evidenciando a identidade de cada um e da turma e o processo de construção de saberes.

Para propor a organização de um ambiente para a aprendizagem, o docente articula os objetivos que estabeleceu, com base nas orientações curriculares nacionais, ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola e ao que sabe sobre os estudantes e suas trajetórias. Suas decisões nesse sentido favorecem tanto a circulação das informações pela sala como a interação entre os estudantes. Ou seja, em parceria com a gestão escolar, atua para que o espaço atenda às intencionalidades de ensino e aos percursos de aprendizagem.



CONSULTE TAMBÉM

Para saber mais sobre o papel da gestão escolar na articulação entre o planejamento e a organização dos espaços, acesse o livro *Direção para os novos espaços e tempos da escola*, capítulo 1, “Escola”, que trata dos usos dos espaços e tempos nas instituições considerando as exigências e os cenários da sociedade contemporânea. Acesse o link <http://mod.lk/e78pg> ou o código QR.

Seria a figura do docente menos importante em tempos atuais? Não! Vejamos por quê. Na era da informação, professoras e professores ocupam um lugar ainda mais relevante, não por estarem no centro da sala ou sobre um tablado, mas por deixarem sua marca em todos os cantos, físicos ou virtuais, por meio de decisões que fortalecem o convívio e ampliam as oportunidades de aprendizagem.

Enquanto o docente do século 19 e do início do 20 se preparava para uma aula estudando determinado conteúdo antes de transmiti-lo, o profissional da atualidade, diante da vasta gama de informações e conteúdos acessados pelos estudantes, com suas diversas características, tem de ir além e ensiná-los, também, a discernir fontes confiáveis e não confiáveis, profundidade e superficialidade, assim como a transitar por diferentes pontos de vista, respeitar diferenças e opiniões e interagir de maneira crítica com o que circula socialmente. Em síntese: antes o docente era responsável pelo processo de transmissão das informações; hoje outras instâncias também se ocupam disso, mas cabe à professora ou ao professor relacioná-las com a construção do conhecimento.

Enganou-se, portanto, quem um dia chegou a cogitar a possibilidade de inexistência da escola. Talvez ela nunca tenha sido tão necessária. É o espaço primordial para a tomada de consciência acerca de valores humanitários, respeito às diferenças e reconhecimento da igualdade em relação a outras pessoas, que pensam, sentem e se expressam de maneiras diversas. A escola é o lugar de encontro de diversas culturas. Não é atrás das telas nem estudando na própria casa que esse tipo de aprendizagem se constrói. Desse modo, ainda que a estrutura escolar do século 19 não responda ao sujeito do século 21, ela não pode ser abandonada; em vez disso, precisa ser repensada, reformada, adaptada, ajustada.

Se nós, docentes, nos entendemos como sujeitos integrais e se queremos formar integralmente outros sujeitos, precisamos fazer isso desde os anos iniciais da Educação Básica. A organização dos ambientes das instituições, sobretudo as de Educação Infantil, vem sendo debatida há décadas. Em 1998, os Referenciais

Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) continham orientações sobre a existência dos espaços físicos e dos recursos materiais das escolas e também a respeito do uso que se fazia deles, enfatizando o fato de que dependia disso a melhoria da ação educativa.

Na mesma época, começaram a circular no Brasil pesquisas que distinguem “espaço” de “ambiente”, dois termos próximos, mas carregados de significados distintos. Para Durlí e Brasil (2012, p. 124):

Pensar o espaço é compreender as questões físico-materiais como os elementos de cor, texturas, piso, altura de janelas, altura das maçanetas das portas, os móveis, a louça do banheiro (torneira, cuba, vaso sanitário, porta-toalhas, entre outros), a dimensão métrica das salas, corredores, refeitórios, banheiros, hall de entrada; a interligação entre estes espaços; o desenho arquitetônico e suas formas.

Pensar o ambiente, por outro lado, é considerar as interações: criança/criança, criança/adulto, criança/espaço, criança/tempo de permanência na instituição de educação infantil, criança/relação com os elementos do espaço. As questões que envolvem o espaço têm influência sobre o ambiente e este, por sua vez, incide sobre o espaço.

A concepção de ambiente de aprendizagem da Educação Infantil caminha lado a lado com a construção de uma concepção de criança, defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009) e reiterada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Todas as crianças “cabem” nessa definição. Por acaso esse sujeito histórico e de direitos deixa de existir e de construir sua identidade pessoal e coletiva na interação com seus pares nas

práticas cotidianas que vivencia quando vai para o Ensino Fundamental? Não é mais capaz de brincar, imaginar, fantasiar, desejar, experimentar e aprender? Claro que não!

Não estamos questionando aqui a especificidade da Educação Infantil nem o necessário olhar para essa etapa, e sim apontando que o avanço das crianças para o Ensino Fundamental não deve significar ruptura com as discussões sobre a infância. Considerando os espaços ofertados em ambas as etapas, a organização proposta pela professora ou pelo professor convida (ou não) as crianças a brincar, participar e construir relações com os conhecimentos culturais e científicos que circulam na escola. O mesmo vale para os anos finais do Ensino Fundamental, em que o desafio é o de olhar para os possíveis diálogos que o espaço escolar pode estabelecer com as culturas juvenis.

Reforçamos neste capítulo que os ambientes de aprendizagem devem ser marcados pela intencionalidade pedagógica em todas as etapas, pois são parte constitutiva do currículo escolar. Portanto, se o objetivo é formar sujeitos integralmente, é necessário realizar o planejamento intencional de ambientes escolares que promovam convivências e aprendizagens e também refletir sobre a relação que estabelecem com o território.



CONSULTE TAMBÉM

A publicação *Direção para os novos espaços e tempos da escola* amplia a discussão sobre as relações entre escolas e territórios. O capítulo 6, “Espaços e tempos de aprender fora da escola”, discute que aprender na escola exige uma forma de relação com os conhecimentos que circulam no território. Acesse no link <http://mod.lk/e78pg> ou no código QR.

Nas referências conceituais das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 18), lê-se:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

Esse mesmo documento reafirma que a “Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (*idem*, p. 42). Ou seja, dada nossa intencionalidade de formar sujeitos integralmente, o respeito aos estudantes – compreendidos como pessoas com distintas condições físicas, sensoriais, mentais, intelectuais, socioemocionais e diferentes origens, etnias, gêneros, crenças, classes sociais – é princípio orientador de toda a ação educativa. Nossa responsabilidade é criar oportunidades para que todos participem e vivenciem interações que possibilitem aprendizagens. Um ambiente condizente com essa concepção de Educação pressupõe o cuidado com uma estrutura composta de quatro dimensões inter-relacionadas: física, funcional, temporal e relacional (FORNEIRO, 1998).

No início deste capítulo tratamos da dimensão física dessa estrutura, ou seja, do edifício e da distribuição do mobiliário e dos materiais no espaço escolar. A dimensão funcional refere-se à forma de uso de tais espaços, assim como a sua polivalência e ao tipo de atividade a que se destinam. A dimensão temporal contempla os momentos em que serão utilizados. Por fim, a dimensão relacional

abrange o que faz um espaço ser considerado um ambiente: as situações de compartilhamento e convivência que nele se estabelecem.

É imprescindível que os cuidados com essas dimensões sejam divididos com a direção e a coordenação pedagógica, uma vez que os ambientes ocupados pela professora ou pelo professor e pela turma sob seus cuidados integram um ambiente maior – a escola como um todo, inserida em seu território. Portanto, planejar os diversos ambientes de aprendizagem é também uma ação coletiva.

Elementos como o mobiliário, os materiais didáticos e pedagógicos, os trabalhos expostos, revelam escolhas curriculares: cadeiras e mesas fixas ou em outro tipo de arranjo, que permita diferentes possibilidades de organização da turma? Talvez almofadas ou tapetes, além de cadeiras? O mobiliário e os materiais estão acessíveis a todos? Usam-se exclusivamente itens industrializados ou há também materiais naturais, sustentáveis? E quanto aos livros? Como compor a diversidade do acervo? Além desses elementos, o que mais pode estar presente na sala de aula? É permitido o uso de dispositivos eletrônicos nas propostas da escola? Se sim, a partir de que idade? Como transformá-los em aliados da aprendizagem? As imagens nas paredes são estereotipadas ou revelam a identidade e as aprendizagens de quem estuda ali?

As respostas a essas perguntas evidenciam o PPP de cada escola, resultado de uma discussão coletiva e fundamentada, liderada pela gestão. Esse documento dá segurança aos docentes para que organizem, com a colaboração da turma, um ambiente de aprendizagem capaz de desenvolver a autonomia, de favorecer o convívio e o respeito à privacidade, de marcar a identidade do grupo e sua diversidade, de prezar pelo acesso de todos a diferentes informações e conhecimentos e de assegurar boas condições de aprendizagem a crianças, adolescentes e jovens, em sua integralidade.

CRITÉRIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE AMBIENTES DE CONVÍVIO

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157),

o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com professores e materiais. A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível a suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela [...].

Os autores se referem ao ambiente na Educação Infantil, mas é igualmente importante que nas demais etapas da escolaridade os espaços sejam transformados por docentes e estudantes em ambientes de convívio e aprendizagem. Como dito antes, é fundamental que as mudanças estejam articuladas com a direção e a coordenação, em conformidade com o PPP. A seguir, comentaremos vários espaços e ambientes escolares a fim de identificar os critérios de organização e as aprendizagens que eles favorecem.

Salas de aula e salas de referência

Uma sala de aula com mesas e cadeiras (ou carteiras) móveis, com a posição variando conforme a proposta, facilita o diálogo, a interação e o trabalho em grupo entre os estudantes, todos pressupostos da concepção abordada nas competências da BNCC (BRASIL, 2018). Isso pode ser decisivo para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens cada vez mais autônomos, cujo aprendizado se efetiva em decorrência da interação com pares, professoras e professores, e materiais. O mobiliário móvel permite compor o espaço da sala de aula de acordo com as necessidades e objetivos de cada atividade: pode ser disposto para duplas ou trios, grupos de quatro ou cinco estudantes ou, ainda, em um grande círculo. Estudantes enfileirados não interagem, e as aprendizagens da convivência, do conhecimento do outro, do respeito, da produção coletiva ficam prejudicadas, perdendo-se uma grande oportunidade que a escola pode oferecer.

Quando as produções são expostas nas paredes da sala, com diferentes resoluções de um problema, por exemplo, comunica-se que todas as ideias são importantes; quando as conclusões de determinada etapa de estudo de um tema são fixadas em um mural, explicita-se que estudos coletivos ainda estão em curso para aprofundar os conhecimentos; quando a acessibilidade torna-se princípio norteador para o planejamento, ampliam-se as formas de apresentação e de expressão do conteúdo em pauta, potencializando as oportunidades de aprendizagem.

Caso o mobiliário seja fixo, é possível conversar com a gestão escolar para a análise de alternativas. Por exemplo, outros espaços da escola podem acolher as atividades em grupos, como a biblioteca, o pátio ou a quadra. O que não pode acontecer é salas de aula com organização inadequada (pequenas, apertadas, com móveis e outros objetos danificados e desorganizados, sem lugares suficientes para que todas as pessoas possam se sentar) interfiram na qualidade das atividades e das interações desejadas. A unidade como um todo precisa ser estruturada com o intuito de garantir a aprendizagem de todos e de cada um.

Outra questão relevante diz respeito às marcas das interações dos estudantes com o conhecimento nas paredes (ou à falta delas). As produções das crianças, adolescentes e jovens comunicam, para quem chega, o que tem sido construído, concretizando o propósito social de escrever para informar e compartilhar com a comunidade escolar.

Vale destacar que, na Educação Infantil, as salas que os diferentes grupos de crianças ocupam dentro de uma instituição são denominadas salas de referência, trazendo a ideia de que em todos os espaços da escola podem e devem acontecer experiências e aprendizagens significativas. Trata-se, assim, do “lugar de referência para cada agrupamento de crianças, diferenciando-se da ideia de sala convencional” (PROJETO ZERO, 2014, p. 14).

Salas de referência podem ser organizadas em espaços diversificados, demarcados por objetos que servem de divisórias, como tapetes, almofadas, cortinas, estantes, além de jogos, brinquedos, livros e tecidos acessíveis, possibilitando aos menores autonomia de escolha de materiais, propostas e interações. A presença de espelhos seguros na altura dos pequenos favorece as ações de observar a própria imagem e as imagens de seus pares e de brincar com eles.

A privacidade (mas no campo de visão da professora ou do professor) está assegurada nas cabanas ou nos espaços organizados com almofadas, transformados em ambientes onde as crianças podem ficar sozinhas ou em duplas. É possível também criar na sala um espaço destinado à realização de atividades coletivas, com um tapete no chão para abrigar uma grande roda. Além disso, as interações, a identidade e a representatividade das crianças são favorecidas quando as paredes exibem fotos e produções resultantes de pesquisas, descobertas e aprendizagens, entre outros registros. Ao contrário, em uma sala vazia, ou com brinquedos e outros materiais desorganizados, a professora ou o professor se torna figura central e única.

Corredores

Quando os corredores não são usados como importantes espaços de comunicação, os estudantes os utilizam apenas como local de passagem. Porém, quando ocupados por murais, transformam-se em ambientes de convívio e aprendizagem, lugares em que crianças, adolescentes e jovens podem conversar, apreciar fotos e produções de diferentes turmas, realizar leituras, identificar colegas e sentir-se pertencentes a determinada sala por meio de fotos fixadas nas portas. Usar braille e Libras reflete adesão ao movimento de incluir todos, sem exceção. Corredores vibrantes, “vivos”, favorecem as interações e reforçam a identidade e a representatividade de todos que fazem parte da escola.

Pátios e quadras

Pátios e quadras podem ser transformados em ambientes de convívio e interações diversas, como os corredores. Bancadas, colunas, painéis e varais servem para expor as produções que evidenciam as aprendizagens dos estudantes. Brincadeiras desenhadas nas paredes e no chão por professoras e professores valorizam diferentes culturas e tradições. Grafites e pinturas feitos por crianças, adolescentes e jovens dão vida a muros, paredes e até divisórias. Dispostas de maneira atrativa, quiosques e cabanas resultam em espaços diversificados de interação entre várias faixas etárias.

Nem toda organização de espaços demanda grandes recursos. O mais importante é planejá-los com intencionalidade educativa, com a gestão escolar auxiliando na obtenção de meios de efetivação. Ter a acessibilidade como princípio constante do planejamento pedagógico nas intervenções em materiais e atributos dos ambientes garante que todas as crianças, adolescentes e jovens tenham acesso ao currículo comum, além de favorecer atitudes respeitadas entre todos. “O foco é a equiparação de oportunidades, com autonomia no acesso à informação, à mobilidade, à realização de procedimentos e à participação de

atividades desenvolvidas por diversas áreas e nos diferentes espaços” (GARCEZ; IKEDA, 2021, p. 40).

Fica claro, assim, que o planejamento de espaços acolhedores amplia significativamente o engajamento das turmas e de cada indivíduo, bem como favorece o convívio e a aprendizagem dos estudantes.



SAIBA MAIS

Para saber mais sobre como ambientes escolares inclusivos possibilitam não só o acesso físico, mas também a ampliação da participação nas diversas atividades escolares para todos – estudantes, docentes, equipe gestora, funcionários e familiares –, dado que minimizam ou eliminam as barreiras físicas e tornam a escola um lugar para todas as pessoas, leia o *Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível!* (DISCHINGER, 2009). Acesse no link <https://mod.lk/urbanida> ou no código QR.

OBSERVAÇÃO DOS AMBIENTES

Como vimos, a transformação dos espaços internos e externos da escola em ambientes em que crianças, adolescentes e jovens aprendem a conviver deve contar com a participação de gestores, docentes e estudantes. Tratamos das salas de aula – salas de referência para as crianças pequenas –, corredores, pátios e quadras, mas os outros espaços da unidade devem também ser considerados (e transformados em) ambientes de convívio e aprendizagem, como banheiros, refeitório, biblioteca, sala de arte e laboratórios, entre outros. Ao participar de sua organização e ocupação, todos aprendem a conviver, a fazer escolhas e combinados, a construir as identidades pessoal, social e cultural.

Uma observação cuidadosa dos espaços escolares é uma oportunidade valiosa para planejar modificações que tornem mais visíveis as intencionalidades pedagógicas e as aprendizagens decorrentes desse processo de organização.

O que chama sua atenção ao olhar para as salas ou para os corredores de sua escola? É possível saber quem ocupa cada espaço? Todos os estudantes estão nele representados? Fica evidente o que estão aprendendo, quais são suas preferências, que investigações estão em curso e que descobertas foram feitas?

Sugerimos que você, professora, professor, reserve um momento de sua rotina para realizar observações e fazer registros. Em seguida, analise, com a coordenação pedagógica, as questões levantadas e, juntos, reflitam sobre as

transformações necessárias para potencializar as diversas interações (estudante/estudante, estudante/professora ou professor, estudante/materiais, estudante/outros adultos da equipe escolar etc.) e a construção de conhecimentos. O passo seguinte é definir a ordem de prioridade das transformações, eleger algumas delas e concretizá-las, considerando a mobilização de crianças, adolescentes e jovens, conforme o caso, e da comunidade escolar.

É muito importante que a professora ou o professor persista na observação cuidadosa e frequente das possibilidades e do potencial de ocupação dos espaços, exercitando várias maneiras de uso e organização do mobiliário e de paredes, painéis e murais com produções dos estudantes e/ou textos que apoiem suas pesquisas e ampliem repertórios. O intuito é evidenciar que, ao entrelaçar a identidade, a diversidade e a pluralidade do grupo, vai se formando uma grande rede de convívio e de relações, aprendizagens e desenvolvimento nos diversos espaços da escola ocupados, eventualmente, de modos inusitados – e sempre garantindo a acessibilidade como forma de assegurar a representatividade.

Para apoiar esse exercício de observação, apresentam-se a seguir roteiros específicos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, assim como para corredores e outros espaços coletivos, com questões relacionadas a alguns espaços da escola e à análise desses ambientes.



SAIBA MAIS

Consulte os Indicadores de Qualidade da Educação, um instrumento de apoio na avaliação da escola. Uma das dimensões a serem avaliadas é o ambiente físico escolar, nos indicadores relacionados à suficiência, à qualidade e ao bom aproveitamento dos espaços. Acesso no link <https://mod.lk/indique> ou no código QR.



BAIXE E UTILIZE

Acesse o modelo de roteiro de observação de salas de referência da Educação Infantil em formato consumível e editável no link <https://mod.lk/vdsjg> ou no código QR.

MODELO DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE SALAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome da escola:

Turma:

Quantidade de crianças:

Data da realização da observação:

Nome da professora ou do professor:

O que observar no ambiente	Sim	Parcialmente	Não	Ideias para melhorar
Há marcas das aprendizagens das crianças? (São exemplos registros e materiais atualizados do que estão aprendendo, das experiências e descobertas que vêm realizando, de maneira a comunicar, a quem chega, o que tem sido construído e as aprendizagens que vêm sendo desenvolvidas.)				
A acessibilidade é um princípio do PPP e está evidenciada no ambiente?				
Materiais, jogos, brinquedos, livros, tecidos etc. estão dispostos de modo acessível às crianças?				
Sua utilização só acontece em momentos livres?				
Sua utilização está prevista no planejamento das propostas relacionadas aos campos de experiência?				
A sala é organizada sempre da mesma maneira?				
As propostas têm sido planejadas envolvendo diferentes formas de organização (duplas, trios etc.), de acordo com as situações de ensino?				
Os espaços, materiais e equipamentos são acessíveis para acolher as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão?				
A instituição disponibiliza nas salas espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?				
A instituição prevê móveis firmes e barras fixas para que bebês e crianças pequenas possam se apoiar ao tentar ficar de pé sozinhos?				
Existem móveis de múltiplo uso, que podem ser utilizados de diferentes maneiras (separados, agrupados, empilhados etc.)?				
Há um espaço para privacidade, mas no campo de visão da professora ou do professor (uma cabana ou algo similar), onde as crianças pequenas possam ficar sozinhas ou em pequenos grupos?				
A sala está organizada em espaços diversificados demarcados por objetos que servem de divisórias, como tapetes, almofadas, cortinas, estantes, estruturas de madeira etc., para que as crianças possam escolher propostas e materiais em alguns momentos da rotina?				

MODELO DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E FINAIS

Nome da escola:
 Turma:
 Quantidade de crianças:
 Data da realização da observação:
 Nome da professora ou do professor:

O que observar no ambiente	Sim	Parcialmente	Não	Ideias para melhorar
Há marcas das aprendizagens dos estudantes? (São exemplos registros e materiais atualizados do que estão aprendendo, das experiências e descobertas que vêm realizando, de maneira a comunicar, a quem chega, o que tem sido construído e as aprendizagens que vêm sendo desenvolvidas.)				
A acessibilidade é um princípio do PPP e está evidenciada no ambiente?				
Materiais, jogos, brinquedos, livros, tecidos etc. estão dispostos de modo acessível aos estudantes?				
Sua utilização só acontece em momentos livres?				
Sua utilização está prevista no planejamento das aulas?				
A sala é organizada sempre com mesas e cadeiras enfileiradas?				
As propostas têm sido planejadas envolvendo diferentes formas de organização (duplas, trios etc.), de acordo com as situações de ensino?				
Os espaços, materiais e equipamentos são acessíveis para acolher crianças, adolescentes e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos do espectro autista, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão?				
Existem móveis de múltiplo uso, que podem ser utilizados de diferentes maneiras (separados, agrupados, empilhados etc.)?				
Há espaços organizados com opções de leituras ou jogos, permitindo escolhas aos estudantes?				



BAIXE E UTILIZE

Acesse o modelo de roteiro de observação de salas de aula do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais em formato consumível e editável no link <https://mod.lk/ge2kx> ou no código QR.

MODELO DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CORREDORES E OUTROS ESPAÇOS COLETIVOS

Nome da escola:

Turma:

Data da realização da observação:

Nome da professora ou do professor:

O que observar no ambiente	Sim	Parcialmente	Não	Ideias para melhorar
Existem na escola espaços com murais, painéis, varais, bancadas ou colunas para fixar as produções dos estudantes e outros tipos de registros que comuniquem à comunidade escolar o trabalho realizado?				
Os estudantes são instigados a mostrar o que sabem por meio de diversos formatos, como apresentação de pôsteres, desenhos, gráficos, colagens e outros que forem sendo utilizados pela turma?				
As informações, produções, fotos e outros registros estão identificados com nome, data, proposta e turma?				
Nessas circunstâncias, a turma é desafiada a pensar nos quesitos de acessibilidade, como descrição de imagem, utilização do código braile e sinalização em Libras?				
A posição e a altura das produções, fotos e outros registros estão ao alcance dos olhos de todos os estudantes?				
Os estudantes utilizam os corredores não apenas como local de passagem, mas também para conversar, trocar informações, realizar leituras nos murais, painéis ou varais, bem como para apreciar fotos e produções de diferentes turmas?				
Os corredores e demais ambientes da escola (salas, laboratórios, banheiros, biblioteca etc.) são acessíveis a todas as pessoas?				
Os estudantes podem intervir nos muros, paredes e outros suportes da escola com grafites, pinturas, desenhos, frases etc.?				
São organizadas exposições temáticas com o objetivo de ampliar o repertório cultural e científico dos estudantes e da comunidade, com a apresentação de obras de um escritor, obras de determinado gênero ou tema (poesia, lendas, personagens clássicos, vilões famosos, crônicas, contos de suspense etc.) e mural com informações, entre outras possibilidades?				

continua

MODELO DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CORREDORES E OUTROS ESPAÇOS COLETIVOS (continuação)

O que observar no ambiente	Sim	Parcialmente	Não	Ideias para melhorar
Os estudantes participam da seleção de produções, fotos e outros registros que serão expostos, bem como dos formatos e dos locais em que isso ocorrerá? (Neste item é importante considerar que, a depender do segmento de atuação, a professora ou o professor orientará as escolhas, possibilitando que progressivamente os estudantes tenham mais autonomia na construção dos espaços de exposição, no decorrer da vida escolar.)				
Nessas circunstâncias, a turma é desafiada a pensar nos quesitos de acessibilidade, como descrição de imagem, utilização do código braile e sinalização em Libras?				
A organização dos espaços e dos materiais da escola afirma a diversidade étnico-racial e outros marcadores sociais, como gênero e condição de deficiência, de modo a valorizar a identidade de todos os estudantes, sem exceção?				
São organizados murais de leitura com textos variados, como indicações de obras e autores, resenhas, recortes de jornais e revistas e prints de sites confiáveis?				
O tamanho das letras e a organização dos textos permitem a leitura por todos, considerados os quesitos de acessibilidade, como descrição de imagem, utilização do código braile e a sinalização em Libras?				
No pátio e na quadra, as brincadeiras desenhadas nas paredes e no chão valorizam diferentes culturas e tradições e a diversidade de corpos, sentidos e comportamentos?				
São organizados, no pátio, quiosques ou cabanas com livros e revistas para incentivar a leitura nos intervalos, considerando a acessibilidade um princípio?				
Caso as paredes e o espaço do refeitório sejam decorados, há participação e produção dos estudantes? (Por exemplo, nas toalhas usadas nas mesas, com desenhos, colagens ou outra técnica de artes visuais, e na confecção do cardápio do dia.)				



BAIXE E UTILIZE

Acesse o modelo de roteiro de observação de corredores e outros espaços coletivos em formato consumível e editável no link <https://mod.lk/3key2> ou no código QR.

O AMBIENTE COMO PARTE DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Para começar esta seção, reflita sobre a seguinte pergunta: como o ambiente pode impactar as aprendizagens dos estudantes? Conforme veremos, isso pode ocorrer de diversas formas, desde que o ambiente seja considerado parte da ação pedagógica e que as intervenções sejam planejadas intencionalmente para que todos aprendam.

Ainda que os diferentes espaços da escola sejam constantemente organizados visando a autonomia e a identidade das turmas, a cada atividade o docente pode repensar maneiras de dispor mobiliários e materiais levando em conta os objetivos de aprendizagem que almeja alcançar em determinado momento do planejamento, sempre considerando a composição, as características, as potencialidades e os desafios de sua turma. Como vimos nas seções anteriores deste capítulo, a organização do espaço compõe as estratégias de ensino.

Vejamos alguns exemplos.

- ▶ Se o foco da turma precisa estar na professora ou no professor durante a leitura de um livro, a atividade pode acontecer com os estudantes em suas cadeiras ou carteiras ou acomodados sobre um tapete ou em almofadas ou pufes que proporcionem conforto para mobilizar a atenção.

- ▶ No caso de um debate de diferentes opiniões e pontos de vista, uma sugestão é dispor as cadeiras em dois semicírculos, para marcar a divisão e, ainda assim, favorecer a escuta e a troca de olhares entre os participantes.
- ▶ Para divulgar uma campanha sobre a importância da vacinação elaborada pelos estudantes, eles mesmos podem escolher o melhor lugar da escola para dar visibilidade a seu trabalho e os formatos a serem disponibilizados para que a mensagem chegue a todas as pessoas.
- ▶ No caso de crianças pequenas, os crachás com os nomes delas são referência para a escrita de outras palavras e devem ficar ao alcance de sua visão. Eles podem ser compostos por imagens e letras, ou somente letras. É preciso verificar também se aliam braille e Libras como formas de ampliar a comunicação.

Pensar nesses aspectos e avaliar se os resultados de aprendizagem esperados foram alcançados permitem ao docente contar com o espaço como aliado. A análise deve estar a serviço da reorientação do ensino: se a estratégia deu certo, pode ser repetida em outras atividades com objetivos semelhantes; do contrário, é preciso refletir sobre os motivos de as expectativas não terem sido alcançadas e pensar em outras formas de organização que poderiam favorecer as aprendizagens de todos os estudantes.

Muitas vezes, uma configuração específica, como as mesas e cadeiras enfileiradas, é adotada com a finalidade de manter o ambiente silencioso e com menos “bagunça”, sem considerar que aprender a se mobilizar pelo espaço escolar é algo que também precisa ser aprendido. Aceitar e respeitar os participantes do grupo, ter cuidado com o outro e com o mobiliário ao se movimentar, manter um tom de voz que não atrapalhe os colegas, entre outras, são atitudes aprendidas no dia a dia e devem ser levadas em conta no tempo das propostas. O barulho (muitas vozes simultâneas, por exemplo) resulta da interação entre os estudantes enquanto exploram o conteúdo que estão aprendendo. Nesse caso, embora possa parecer indisciplina, trata-se, na verdade, de parte de um importante trabalho

intelectual. Mobilizar a turma para atentar sobre as posturas que potencializam o trabalho, ou seja, envolvê-la nesse desafio, pode ampliar a possibilidade de que as aprendizagens sejam mais eficazes.

Outro aspecto a ser considerado na análise da organização do espaço é o olhar dos estudantes em relação a ele. Qual é a percepção do grupo sobre aquele ambiente? Ele está de acordo com o que gostariam que fosse? É um espaço que favorece ou que limita sua movimentação? Eles se sentem representados e acolhidos nele? Em caso negativo, o que sugerem para melhorá-lo? É possível conversar sobre isso com a turma e discutir a viabilidade ou não das ideias propostas. Para os estudantes do Ensino Fundamental em diante, convidá-los a fazer desenhos, croquis ou maquetes pode ser uma excelente oportunidade para refletir sobre o espaço que ocupam – e também para aprender sobre conceitos matemáticos.

Por fim, destaca-se a importância de avaliar a funcionalidade do espaço quando ele é compartilhado, além de combinar as regras entre todos os docentes. Isso é comum entre dois ou mais docentes e duas turmas, em horários diferentes, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e entre a turma e docentes especialistas de diversas disciplinas, nos anos finais e no Ensino Médio. Há também casos em que a turma passa o dia todo na escola e as professoras e os professores da manhã e da tarde mudam – situação corriqueira em creches e escolas de Educação Infantil de tempo integral. Como garantir a presença de marcas de todos os que ocupam esse lugar? Como construir um ambiente de aprendizagem e de respeito para todos?

O diálogo constante é a principal estratégia. A primeira etapa para implementá-la deve ocorrer entre os docentes, a fim de definir, por exemplo, o lado da sala em que serão expostas as produções de cada turma (da manhã e da tarde) ou quais produções dos dois grupos se complementam. Também é preciso buscar consenso para materiais e mobiliário utilizados no espaço. Outro diálogo significativo é o que se dá entre os estudantes que ocupam a mesma sala em turnos diferentes, o qual deve ser incentivado por professoras e professores. Uma ideia é apoiar os grupos a estabelecer uma comunicação fluida entre si, relatando as

experiências em curso, fornecendo orientações e convidando seus integrantes a observar transformações ou resultados.

O projeto de ter uma escola cujos espaços são ambientes de aprendizagem criados por docentes e estudantes precisa do envolvimento e engajamento de todos, com a gestão escolar como interlocutora e parceira no planejamento, na avaliação e nas tomadas de decisão no cotidiano, assegurando as condições necessárias para que o trabalho seja realizado. Aprender a conviver em espaços públicos e coletivos é uma das experiências mais significativas que a vida escolar proporciona e que sempre ganha em qualidade quando ninguém fica de fora.



**OUÇA
NA ESCOLA - UM PODCAST
PARA EDUCADORAS E EDUCADORES**

Episódio 17 – Neste episódio discutimos as intrínsecas relações entre concepção de aprendizagem, intencionalidade pedagógica e organização dos espaços escolares como ambientes que favoreçam a convivência e a aprendizagem. Acesse no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DISCHINGER, M. *Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/rede_urbanidade/Manual_acessibilidade_espacial_escolas.pdf.

DURLI, Z.; BRASIL, M. R. A. Ambiente e espaço na Educação Infantil: concepção

- nos documentos oficiais. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2012.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GARCEZ, L.; IKEDA, G. *Educação Inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás*. São Paulo: Arco 43, 2021.
- KOWALTOWISKI, D. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- LOUGHLIN, C. E.; SUINA, J. H. *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Ediciones Morata; Ministerio de Educación, 1987.
- PANICO, R.; PEREZ, T. (org.). *Direção para os novos espaços e tempos da escola: como diretora e diretor podem atuar para uma gestão escolar com equidade*. São Paulo: Santillana Educação, 2022. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/direcao-para-os-novos-espacos-e-tempos-da-escola/>.
- PROJETO ZERO. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupos*. São Paulo: Phorte, 2014. (Coleção Reggio Emilia, Project Zero).



PLANEJAR OS TEMPOS DIDÁTICOS

INTRODUÇÃO

Organização dos tempos na escola 112

ANÁLISE DO CONTEXTO

Oportunidades de aprendizagem para todos 120

PROPOSTA DE AÇÃO

O planejamento de situações didáticas 130

PARA QUE TODOS APRENDAM

A importância do acompanhamento constante das aprendizagens 134

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 139

A pressão do tempo é um dos fenômenos que, na instituição escolar, marca de forma decisiva o tratamento dos conteúdos. O conhecimento vai-se distribuindo através do tempo, e essa distribuição faz com que adquira características particulares, diferentes das do objeto original. [...]

É responsabilidade de cada professor prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido, assim como refletir sobre sua prática e efetuar as retificações que sejam necessárias e possíveis.

Delia Lerner¹

1. LERNER, 2002, p. 34-35.

ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA ESCOLA

Cara professora, caro professor,

É provável que em algum momento de sua vida profissional você já tenha elegido o tempo como o vilão da escola, pelo desafio de que ele seja suficiente para dar conta das demandas do dia a dia da sala de aula. Contudo, o tempo não está dissociado nem do processo de ensino, nem do processo de aprendizagem – ele é um elemento fundante da gestão de aula quando nos comprometemos a assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes e de cada um deles. Docentes, assim como os outros profissionais da Educação, são, portanto, cotidianamente desafiados a fazer boas escolhas em relação ao uso do tempo, assim como sugere Lerner (2002), na epígrafe deste capítulo.

Neste capítulo, convidamos você a refletir sobre a relação entre a gestão do tempo e a organização de boas situações de aprendizagem, superando o senso comum tradicional de que os docentes devem ensinar todos os estudantes simultaneamente e, com isso, todos os estudantes também devem aprender simultaneamente. Para Terigi (2010), essa “aprendizagem monocrônica”, ou seja, cujo ritmo é o mesmo para todos os aprendizes, sem considerar as singularidades e os percursos individuais, precisa ser superada.

Segundo a autora, o sistema escolar se organizou historicamente com base em

um pressuposto: “Se eu quiser que um grupo aprenda o mesmo, eu tenho que fazer o mesmo com todos” (*idem*, p. 3). Apesar de os sistemas de ensino, em sua maioria, se pautarem em um único “planejamento” por ano escolar ou agrupamento por idade, as equipes pedagógicas passaram a realizar adequações no cotidiano para favorecer as aprendizagens na tentativa de superar a concepção de que “todos aprendem da mesma forma”, reconhecendo a diversidade de estratégias de ensino e de ritmos de aprendizagem e a necessidade de assumi-los com vistas a assegurar condições para que os estudantes de fato aprendam e avancem na trajetória escolar.

Planejar as situações didáticas e desenvolver adequações mediante a proposição de outras organizações do tempo para ensinar e para aprender modifica, também, as interações entre docentes e estudantes e entre os próprios estudantes, potencialmente favorecendo a construção de conhecimento. Como propor outras maneiras de gerir o tempo, para além do senso comum “tudo para todos simultaneamente”? Para discutir essa questão, analisaremos neste capítulo quatro cenas, a primeira delas apresentada a seguir.

CENA 1

Após o período de avaliações diagnósticas, as professoras e os professores do 4º e 5º anos sentiram a necessidade de reagrupar os estudantes, com o objetivo de favorecer a aprendizagem daqueles que encontravam desafios para escrever de maneira convencional. Planejaram, então, um reagrupamento no próprio período de aula e, duas vezes por semana, durante duas horas, ao longo de seis semanas, os estudantes foram organizados em dois grupos para desenvolver um projeto sobre o bioma Amazônia. Com o apoio de leituras previamente selecionadas pelos docentes, um grupo ficou responsável pela escrita de verbetes de curiosidade, do tipo “Você sabia que...?”, sobre os animais que vivem nesse bioma; ao outro grupo coube produzir um texto de divulgação científica sobre as características do ecossistema em estudo. Esse material compôs um mural exposto na biblioteca da escola.

► **Você já planejou reagrupamentos no horário de aula?**

Reagrupar os estudantes oferece diversas possibilidades de percursos de ensino. No caso da cena 1, o propósito era garantir, no tempo escolar regular, oportunidades para realizar intervenções mais ajustadas às necessidades de aprendizagem de determinados estudantes, com foco na compreensão do sistema de escrita alfabética e na produção textual. Esse tipo de planejamento, ao favorecer o reagrupamento dos estudantes, considera as distintas cronologias de aprendizagem.

ENTENDA O QUE SÃO CRONOLOGIAS DE APRENDIZAGEM

Flavia Terigi (2010), na conferência “As cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares”, proferida na Jornada de Abertura do Ciclo Letivo de 2010, em La Pampa, Argentina, colocou em discussão a necessidade de repensar o sistema monocrônico que rege a organização educativa. Para a especialista, há uma trajetória real, pautada por aquilo que os estudantes sabem, e outra escolar, amparada no que se prevê para o ensino. No entanto, nem sempre o nível de conhecimento dos estudantes está de acordo com o previsto para o ano/a série. Para enfrentar esse desafio, é preciso que todos os profissionais da escola tenham um olhar atento para as aprendizagens de cada estudante, de modo a elaborar um planejamento que articule as duas trajetórias – em outras palavras, considerar as distintas cronologias de aprendizagem.

Um agrupamento como o da cena 1 só fará sentido se, ao desenvolver as propostas de ensino, a professora ou o professor assegurar os pressupostos para que os estudantes aprendam, ou seja, se reconhecer que:

- os estudantes são sujeitos ativos, que constroem suas aprendizagens por meio de sucessivas reorganizações do objeto de conhecimento;
- a aprendizagem é um processo social, uma vez que uma dupla ou um grupo constroem um nível mais alto de conhecimento que um indivíduo; e
- a aprendizagem se concretiza quando os estudantes constroem significado sobre o que está sendo ensinado (UNLP, 2020).

Independentemente da etapa da Educação Básica, as situações didáticas devem prever interações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, e não apenas a transmissão dos conteúdos. Não raro, na tentativa de modificar práticas, sobretudo em circunstâncias emergentes ou em propostas para recuperar as aprendizagens², retomam-se práticas repetidas historicamente, em que os estudantes realizam tarefas de maneira individual na maior parte do tempo escolar ou não são incentivados a aplicar os conhecimentos que já têm para avançar em seus saberes. Refletir sobre o modo de organizar o planejamento permite ampliar as oportunidades para as aprendizagens do grupo e de cada estudante. Telma Weisz (2002) apresenta, nesse sentido, quatro princípios que devem ser garantidos no planejamento.

- ▶ Os estudantes precisam colocar em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar.
- ▶ Eles têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.
- ▶ A organização da tarefa assegura a máxima circulação de informação possível, pois o conhecimento avança quando o estudante observa e tenta entender como os colegas resolvem determinadas questões.
- ▶ O conteúdo trabalhado deve manter suas características de objeto sociocultural real, pois cabe à escola garantir a aproximação máxima entre o uso social do conhecimento e a forma de tratá-lo didaticamente.

Vejamos agora a cena 2, que nos permitirá refletir sobre modos de materializar esses princípios.

2. Pode-se mencionar como exemplo de situação emergente o período da pandemia de covid-19 (2020-2022).

CENA 2

Crianças de 4 anos desenvolveram um projeto no qual estudaram insetos. A professora combinou com o grupo uma observação em campo, na praça perto da escola. As crianças levaram uma prancheta com uma folha em branco para, em duplas, registrar os insetos avistados por meio de um desenho e da escrita, se soubessem, do nome deles, e a professora os fotografou. Em sala, socializaram-se as informações, com a escolha de três insetos cujas características seriam investigadas; um deles foi a formiga. Ao final do projeto, as crianças produziram fichas com informações e ilustrações dos insetos estudados, que foram divulgadas no mural do laboratório da escola.

► **É possível identificar os princípios sugeridos por Telma Weisz na situação apresentada nessa cena?**

No primeiro princípio, a pesquisadora enfatiza que as propostas devem conter desafios ajustados aos conhecimentos prévios dos estudantes. Em relação à gestão do tempo, a docente demonstrou saber não ser necessário que todas as crianças esperassem que ela, como professora, apresentasse primeiro a escrita convencional do nome de um inseto para que depois fizessem o registro. Ao oferecer uma prancheta para a execução da proposta, revelou sua compreensão de que as crianças podiam ser desafiadas a escrever, como indica o segundo princípio, mesmo sabendo que não o faziam de modo convencional. Ao tentar escrever FORMIGA, por exemplo, elas levaram em conta seus conhecimentos prévios sobre a linguagem escrita, a extensão das palavras, a letra com que a palavra começa ou termina e, tanto ao escrever como ao desenhar, foram provocadas a colocar em jogo o que sabiam. Quando a professora lançou o desafio, mostrou acreditar na capacidade delas de aprender, o que foi essencial para que elas também acreditassem nisso.

Em relação ao terceiro princípio, a cena permite inferir que se assegurou tempo para a circulação das informações, tanto na atividade realizada em duplas como nas propostas coletivas. Tal princípio está relacionado ao

pressuposto de que todo sujeito aprende com o(s) outro(s) e constrói um nível mais alto de reflexão como resultado da interação. Essa discussão já foi apresentada no capítulo 2, “Fortalecer as interações”: é importante que a professora ou o professor atue no planejamento das interações, considerando que trabalhar em grupos possibilita, também, a construção de vínculos entre os estudantes e o reconhecimento de que todos na escola contribuem para a construção de conhecimento. Quando se assegura tempo para o compartilhamento de hipóteses em torno da resolução dos desafios propostos, entram em jogo aprendizagens sociais, como o respeito mútuo e o reconhecimento de diferentes saberes. As crianças, desde a Educação Infantil, podem aprender valores como cooperação, respeito, cuidado com o outro e consigo. Cabe à equipe escolar imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas para garantir esses direitos.

O quarto princípio também pode ser observado na cena, pois atividades como a descrita propiciam a construção de significado, em razão de terem um propósito social e comunicativo – o registro das descobertas ficou disponível no laboratório da escola, para apoiar a construção de conhecimento por outros sujeitos da comunidade escolar, dando sentido à pesquisa e à atividade de escrita. A gestão do tempo também está presente aqui, visto que a professora propôs um percurso que possibilitou às crianças estabelecer relações entre o “tempo de produzir conhecimento” e o “tempo de divulgá-lo”.

Sugerimos que você também elabore uma análise como essa. Considere pelo menos uma situação didática que está desenvolvendo com seu grupo nesta semana e reflita sobre a necessidade de assegurar condições para a construção de um bom clima para a aprendizagem. As perguntas norteadoras apresentadas a seguir podem auxiliar nessa reflexão.

- ▶ Os estudantes são reconhecidos como sujeitos ativos e se veem desafiados a colocar em jogo o que já sabem para, com base nisso, resolver problemas ou tomar decisões que apoiam a construção do conhecimento?
- ▶ Eles atribuem significado à proposta?
- ▶ Ela tem um propósito social ou comunicativo? Se sim, qual?
- ▶ Que decisões favorecem a circulação de conhecimentos no grupo (por exemplo, realizar pesquisa em duplas, discutir os achados e apresentar as descobertas aos colegas)?

Quando compreendem os propósitos envolvidos no encaminhamento das atividades e nos desafios, os estudantes sentem que estão aprendendo algo significativo para sua vida. Esse é o propósito da escola.

Nem sempre será possível assegurar a ocorrência de todos os princípios, porém as situações didáticas precisam ser revistas sempre que as crianças, os adolescentes ou os jovens demonstrarem que a realização da proposta foi fácil demais ou muito difícil, a ponto de a maioria conseguir ou não executá-la. Outros indicadores, como o baixo envolvimento dos estudantes por não atribuírem sentido ao que estão fazendo ou a pouca circulação de informações, também podem apontar a necessidade de revisar a situação didática.

Para cada etapa de escolaridade há também outras decisões importantes a tomar em relação ao planejamento: quais conteúdos ensinar, em quanto tempo fazê-lo, de que maneira desenvolvê-los e quando avaliá-los. Toda decisão precisa ter como parâmetros:

- ▶ a proposta curricular do município, que pode se basear na do estado e/ou na nacional;
- ▶ o projeto político-pedagógico, que considera as propostas dos documentos curriculares e as articula às especificidades locais de cada escola;
- ▶ um mapa da classe apontando os saberes que os estudantes detêm. É fundamental levantar as necessidades de aprendizagem, apoiando-se nos objetivos

previstos no currículo, e desenvolver esse mapa como um registro dos conhecimentos do grupo.

Depois de levar em conta esses aspectos, a equipe docente e a coordenação terão condições de desenvolver ou atualizar objetivos para o ciclo de aprendizagem e realizar a seleção de conteúdos. As reflexões sobre a gestão do tempo surgem novamente, de modo que se torna fundamental pensar no tempo para eleger os conteúdos. Um recurso, nesse contexto, é a organização do currículo em espiral, em que os estudantes entram em contato com os conteúdos em diferentes momentos para aprofundar saberes e desenvolver procedimentos, atitudes e comportamentos (ZABALA, 1998). A depender da natureza do conteúdo, há tempos e modos diferentes de ensinar para favorecer as aprendizagens pretendidas. A seguir, refletiremos sobre a gestão do tempo nas escolhas metodológicas.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA TODOS

Considerando os princípios de uma boa situação de aprendizagem, os contextos de ensino podem se organizar de maneiras diversas. Para realizar o planejamento, a professora ou o professor tem de conhecer três aspectos fundamentais. São eles:

- 1. A natureza do objeto de conhecimento a ser aprendido pelos estudantes.** Por exemplo, para ensinar matemática, é preciso compreender como se constitui o sistema de numeração decimal e também o tempo necessário para que os estudantes se apropriem dele. Deve-se também pensar nas dimensões do conhecimento a ser ensinado – conceito, fato, procedimento, valor e atitude –, pois isso interfere no tempo de ensinar.
- 2. O processo de ensino.** Trata-se de assegurar condições didáticas para que os estudantes aprendam os objetos de conhecimento necessários para sua formação, mantendo os pressupostos indicados.
- 3. O processo de aprendizagem.** É preciso saber como crianças, adolescentes e jovens aprendem.

Como pensar a gestão do tempo didático em relação a cada objeto de conhecimento? Como não fragmentar os conteúdos para preservar a natureza social

do objeto de conhecimento? São muitas as variáveis que podem interferir nas decisões docentes: a frequência ou o espaço de tempo ideal para que os estudantes reflitam sobre determinado objeto de conhecimento; a necessidade de articular as propostas em uma sequência, de modo a assegurar a devida progressão de complexidade entre elas; os propósitos sociais e didáticos; e a necessidade de criar algo como fruto do estudo realizado.

De acordo com Lerner (2002, p. 87):

Quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema de distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático.

Uma das maneiras mais potentes de pensar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com o intuito de promover essa mudança qualitativa consiste em agrupar os conteúdos de acordo com sua natureza em modalidades organizativas.

ENTENDA O QUE SÃO MODALIDADES ORGANIZATIVAS DO TEMPO DIDÁTICO

Segundo a especialista argentina Delia Lerner (2002), as modalidades organizativas são utilizadas conforme a natureza do objeto de conhecimento, a fim de evitar a fragmentação dos objetos de aprendizagem e sua abordagem descontextualizada e, também, para gerir o tempo didático com efetividade. Elas se dividem em projetos didáticos, sequências didáticas, atividades habituais e atividades independentes, classificadas em ocasionais e de sistematização.

- ▶ O **projeto didático** “aparece como uma atividade complexa cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito” (LERNER, 2002, p. 88). No caso da cena 2, trata-se justamente de organizar e apresentar os resultados da pesquisa para outros estudantes da escola. Além disso, há uma sequência de atividades organizadas para atender a esse propósito social.
- ▶ As **sequências didáticas** se referem a um conjunto de situações que devem ser abordadas em certa ordem, uma vez que apresentam desafios progressivos aos estudantes. Podem ser usadas para descontextualizar alguns conteúdos, como um recurso linguístico que necessita de maior investimento de reflexão para ser apropriado.
- ▶ As **atividades habituais** podem se desenvolver por períodos prolongados ou ao longo do ano todo e mesmo ser interrompidas em alguns momentos e retomadas posteriormente. Isso acontece porque não demandam coordenação entre os saberes construídos, não correm o risco de perder o sentido. São, portanto, atividades que se “reiteram de forma sistemática e previsível” (*idem*), como é o caso da leitura em voz alta que o professor ou a professora realiza para a turma.
- ▶ As **atividades independentes ocasionais** são aquelas que, surgidas no decorrer do ano escolar, apresentam-se como boas oportunidades de reflexão aos estudantes, ainda que não tenham sido consideradas relevantes nos propósitos didáticos preestabelecidos. As **atividades independentes de sistematização** estão relacionadas diretamente com os propósitos didáticos, e os conteúdos em desenvolvimento têm como objetivo sistematizar os conhecimentos construídos com base em outras modalidades.

Para pensar melhor a esse respeito, vamos analisar a cena 3, que trata de uma atividade habitual – as situações de leitura em voz alta feitas por uma professora –, e a cena 4, uma sequência didática.

CENA 3

Em uma escola pública no interior de São Paulo, a professora incorporou a leitura literária diária em voz alta à rotina semanal de uma turma de crianças

com 6 anos. No final do ano letivo, a escola recebeu um livro intitulado *Yakuba*, de Thierry Dedieu, e ela decidiu lê-lo para as crianças a fim de observar os avanços do grupo em relação aos comentários feitos com base na leitura da história, visto se tratar de um comportamento leitor que ela elegeu como objetivo a desenvolver.

A sinopse da história é a seguinte: em uma aldeia situada no coração da África, era um dia de festa para os meninos em idade de se tornarem guerreiros. Yakuba era um deles. Para provar sua coragem, ele tinha de enfrentar um leão. Porém, o animal que apareceu diante de Yakuba estava ferido. O que fazer: conquistar a glória sabendo que o desafio não fora justo ou poupar a vida do leão e sair engrandecido perante si mesmo? Yakuba escolheu voltar para a aldeia de mãos vazias e, enquanto seus pares foram nomeados guerreiros, coube a ele cuidar do rebanho. A partir daquele dia, não houve mais ataque aos animais da aldeia.

São transcritos a seguir trechos do encaminhamento da leitura em voz alta.

A professora apresenta o livro que vai ler e comenta com as crianças que aprecia muito a narrativa pela beleza da ação de Yakuba. Durante a leitura, faz uma pausa quando o menino está diante de um leão ferido e inicia uma conversa com a turma:

Professora – O que vocês acham que Yakuba vai fazer?

Criança 1 – Ele vai matar o leão e levar ele para a aldeia.

Professora – Quem concorda com essa opinião?

Várias crianças gesticulam concordando.

Criança 2 – Eu acho que o leão está enganando ele e que vai tentar atacar.

Criança 3 – E, quando ele [Yakuba] for atacado, vai meter a espada na barriga do leão. Todo mundo vai achar que o menino morreu, mas ele vai sair debaixo do corpo do leão vivo.

Professora – Será que é isso que vai acontecer?

Criança 4 – Não sei, mas ia ser bem legal isso acontecer, ia ser uma surpresa.

Professora – Seria uma surpresa mesmo. Então vamos descobrir o que vai acontecer.

Ela prossegue a leitura até o final da narrativa.

Professora – E agora, o que acharam da atitude de Yakuba? Esperavam por isso?

Criança 5 – Eu não esperava isso, não. Por que ele não quis ser guerreiro?

Criança 1 – Ele queria, sim, mas teve dó do leão.

Criança 6 – Não foi dó. Ele queria ser guerreiro, corajoso, e ia ser muito fácil matar o leão.

Criança 2 – Eu ia matar o leão e voltar para a aldeia como guerreiro.

Professora – Vou reler um trecho para continuar essa discussão: “Ou você me mata sem glória e passa por homem aos olhos dos seus irmãos, ou me poupa a vida e, a seus próprios olhos, sai engrandecido, porém desprezado pelos seus pares”.

Criança 3 – Ele escolheu ser guerreiro do jeito dele.

Professora – Interessante isso que você falou! Então você acha que ele conseguiu ser guerreiro, que não tem um único jeito de ser guerreiro?

A conversa continua. Algumas crianças afirmam que Yakuba foi corajoso, outras dizem que acharam linda a atitude do menino, e outras comentam que não teriam feito assim, justificando sua forma de pensar.

Professora – E quanto ao final, em que se diz que Yakuba ficou responsável por cuidar do rebanho e que, depois disso, nunca mais o rebanho foi atacado por leões. Por que vocês acham que isso aconteceu?

Criança 4 – Porque ele é guerreiro e não deixa os leões virem matar os bois.

Criança 7 – Porque ele mata os leões que aparecem.

Criança 2 – Será que ninguém da aldeia desconfia disso?

Professora – Boa pergunta! Será que as pessoas que conhecem Yakuba pensam que é sorte?

Criança 4 – Acho que sim, né?

Nota-se no trecho da conversa sobre a história de Yakuba que os comentários das crianças revelam a familiaridade delas com essa situação didática.

Independentemente do rumo da apreciação de cada turma, ou seja, do foco que mais chama a atenção dos leitores, é preciso ressaltar que uma das aprendizagens em torno do universo literário advém de conversar sobre as histórias, um comportamento típico de leitores proficientes, exercido nas mais diversas situações de leitura.

Segundo Lerner (2002), se as práticas sociais de leitura forem tomadas como referência para aquilo que os estudantes precisam aprender, será necessário conceber os comportamentos leitores como conteúdos fundamentais de que todos os praticantes têm de se apropriar nas mais diversas situações de leitura que ocorrem na escola. Entre os comportamentos leitores típicos de situações de leitura literária incluem-se ações como tecer comentários sobre a história lida, recomendar um livro que tenha apreciado muito, comparar o que está lendo com outros livros conhecidos, ouvir a opinião dos outros e posicionar-se diante dela.

Os comentários das crianças sobre o conto apresentado na cena 3 revelam a qualidade da apreciação que foram capazes de fazer. Elas mostraram um olhar atento à forma como a narrativa foi construída, pois observaram que o momento em que Yakuba toma a decisão sobre o leão é crucial para o desenrolar da história. Conseguiram inferir algo que não estava explícito no final, surpreenderam-se com a atitude do menino, divergiram dos colegas e sustentaram pontos de vista. Também buscaram respostas, ainda que não houvesse uma “certa”, enriquecendo o debate.

No planejamento da leitura é preciso, ainda, considerar: os turnos da fala; o respeito a opiniões divergentes e até mesmo equivocadas, quando aparecerem; a atenção aos mais tímidos, de modo a assegurar um tempo didático para eles. Pode-se afirmar que, nessa situação, as principais condições didáticas foram asseguradas, pois o grupo destacou aspectos importantes da constituição da narrativa e outros conteúdos que envolvem o ato de ler.

Para avançarmos na discussão em curso, vale pensar na seguinte questão: como as reflexões que abordamos se relacionam com a gestão do tempo pedagógico?

Tudo se relaciona quando pensamos no tempo destinado à formação leitora dos estudantes. Segundo o professor e crítico literário estadunidense Harold Bloom (2001), a leitura é cumulativa, o que significa que a frequência de experiências literárias impacta as aprendizagens. Por isso, pensar a frequência das situações de leitura interfere na formação leitora, razão pela qual considera-se a prática de leitura em voz alta pela professora ou pelo professor como uma atividade habitual ou permanente.

Lerner (2002, p. 89) afirma:

A forma como se distribui o tempo de aula representa a importância que se atribui aos diferentes conteúdos. Ao destinar momentos específicos e preestabelecidos que serão sistematicamente dedicados à leitura, comunica-se às crianças que ela é uma atividade muito valorizada. Esse é um dos benefícios que as atividades habituais proporcionam.

Quando a professora ou o professor lê todos os dias para os estudantes, possibilita que eles usufruam de experiências estéticas distintas com as obras literárias com que entram em contato. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a leitura compartilhada (aquela feita entre os estudantes) é uma maneira de assegurar essa frequência.

Ao selecionar os livros a serem apresentados à turma, promove-se a valorização da diversidade de gêneros, autoria, estilos, recursos literários – por exemplo, a relação entre texto e imagens. Também é preciso observar a progressão da complexidade entre as obras, de modo que a mediação permita o acesso às camadas mais profundas da narrativa, conforme os estudantes avançam na escolaridade.

Então, quando nos referimos às situações de leitura literária com o propósito de favorecer a formação leitora, a programação de atividades habituais organiza o tempo didático do planejamento docente. Há ainda outras modalidades organizativas, a depender da natureza do conteúdo a ser abordado.

Vamos agora analisar a cena 4, em que se apresenta uma sequência didática desenvolvida com estudantes do 9º ano

CENA 4³

Uma turma de estudantes do 9º ano estava muito interessada em saber mais sobre os processos de transformação dos materiais. Com o objetivo de investigar a relação entre temperatura e calor e o que deriva dela, foi proposta uma sequência didática com o intuito de desenvolver um processo investigativo com base em perguntas como: “A gente põe gelo na água do copo para que ela esfrie, mas quanto essa água esfria com isso?”.

Questões como essa permitiram um processo ativo de pesquisa, o que favoreceu o levantamento e a verificação de hipóteses por meio de experimentos e da leitura de informações científicas. Os dados obtidos foram, então, organizados em tabelas e gráficos para comunicar as descobertas e os aprendizados a outros estudantes da escola, o que demandou um aprofundamento sobre a unidade temática “probabilidade e estatística”.

Nota-se nessa cena que a sequência didática envolveu duas áreas do conhecimento: ciências naturais e matemática. Mesmo que as etapas não tenham sido extensivamente descritas, percebe-se que se asseguraram as condições necessárias para os estudantes realizarem a proposta, considerando suas hipóteses e buscando verificá-las por meio de experimentos científicos. Além disso, a leitura de textos com informações sobre essa área do conhecimento foi incorporada com vistas a ampliar as possibilidades de análise das respostas obtidas.

Por fim, para comunicar os resultados da pesquisa, os estudantes construíram tabelas e gráficos, conteúdos do componente curricular de matemática. Trata-se, portanto, de uma articulação significativa entre áreas do conhecimento,

3. Situação didática adaptada do projeto de formação continuada de professores da Roda Educativa (então CE CEDAC).

de modo que conteúdos específicos são acionados e integrados a um propósito comum, isto é, organizar informações obtidas como resultado de uma pesquisa científica a ser compartilhada com outros estudantes da escola.

Para além da organização dos objetos de conhecimento por modalidades organizativas, pensar a divisão do tempo ainda prevê a consideração de critérios que guiam o ensino, como a diversidade, a continuidade, a simultaneidade e a progressão. A garantia da presença deles no planejamento pressupõe decisões sobre a rotina e o tempo da escola.

A diversidade refere-se às múltiplas possibilidades nas situações de ensino, como diversidade de práticas, de propósitos, de agrupamentos, de modalidades organizativas, de desafios, dentre outras, com a finalidade de assegurar a presença de tudo isso no desenvolvimento das propostas em sala de aula.

Em relação à continuidade, destaca-se a importância de mantê-la no processo de ensino, visto que a aprendizagem se efetiva por aproximações sucessivas. A continuidade de situações não implica a repetição das propostas – ao contrário, pressupõe a criação de oportunidades de os estudantes interagirem com o objeto de conhecimento até que manifestem progresso nas aprendizagens. Pensar a continuidade das situações didáticas requer ações conjuntas entre docentes das turmas subsequentes justamente para resguardar a continuidade curricular.

A simultaneidade está diretamente relacionada com a necessidade de incluir ao longo de um período – uma semana, um bimestre ou um trimestre – situações didáticas diversas de maneira simultânea, que se articulam ou não, em prol da promoção de distintas possibilidades de aprendizagem. As modalidades organizativas constituem um exemplo, uma vez que a simultaneidade entre elas é fundamental, como veremos na próxima seção deste capítulo.

Por fim, o critério de progressão é fundamental para o avanço das aprendizagens, considerando que a complexidade entre as situações didáticas tem de ser crescente. Trata-se de um desafio, uma vez que os conhecimentos dos estudantes são diferentes e ajustar o ensino àquilo de que cada um precisa nem sempre é

tarefas simples. Por essa razão, construir indicadores de avanços para cada situação didática, estabelecendo os pontos de partida individualmente, é uma maneira de observar e analisar as aprendizagens de cada um.

Podemos então afirmar que a gestão do tempo didático no decorrer de cada ano escolar e de toda a escolaridade precisa almejar a diversidade de situações possíveis, tendo em vista a continuidade ao longo do tempo, além de programar a simultaneidade de situações e dispor de uma progressão entre elas para promover avanços de todos os estudantes e cada um deles (PAIONE, 2006).

O PLANEJAMENTO DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Vimos até aqui diferentes princípios e pressupostos que têm de ser assegurados pelo docente no planejamento, assim como a necessidade de elaborar critérios que assegurem diversidade, continuidade, simultaneidade e progressão na organização dos conteúdos. Igualmente importante é estruturar o ensino com base na gestão do tempo e nas modalidades organizativas do tempo didático. Mas como é possível agregar esse conhecimento ao planejamento docente semanal, bimestral e trimestral?

Todo planejamento, embora deva ser flexível em função dos imprevistos e do tempo que crianças, adolescentes e jovens têm para aprender os conteúdos, não é um ato casual; ele pressupõe a intencionalidade da professora ou do professor e uma autonomia orientada por propósitos essenciais que dão sentido à ação educativa. A intenção agora é refletir a respeito de como organizar um planejamento bimestral ou trimestral agregando os conceitos discutidos neste capítulo.

Vamos tomar como exemplo um planejamento de turma de alfabetização. Um dos direitos fundamentais de aprendizagem dos estudantes é o direito à alfabetização, que, segundo nossa concepção, não se restringe à apropriação do sistema de escrita alfabética – trata-se de um conceito mais amplo relacionado à compreensão dos usos sociais das práticas associadas à linguagem escrita. A proposta é que você, professora, professor, em conjunto com outros docentes e com a coordenação

pedagógica, leia e analise um exemplo para refletir sobre os conceitos que o embasam e desenvolver então um planejamento pautado no documento curricular, no projeto político-pedagógico da unidade escolar em que atua e no mapa de saberes dos estudantes. Observe que a tabela está organizada de acordo com a distribuição das diferentes modalidades no período apresentado na primeira coluna.

Período	Sequências didáticas	Atividades permanentes/habituais	Projeto didático
Maio	<p>Sarau de poemas Os estudantes ensaiam a leitura dos poemas do livro <i>Cada bicho um seu canto</i> (Edmilson de Almeida Pereira e Edson Ikê, FTD), fazem um vídeo da leitura e postam nas redes sociais. Estudam também a biografia dos autores.</p> <p>Propósito: comunicar suas produções à comunidade escolar. (Situações fundamentais para a alfabetização: leitura pelo professor, leitura pelo estudante.)</p>	<p>Situações habituais de leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Leitura e escrita individual de listas, convites, anotações na agenda semanal, identificação de pertences (nomes próprios) etc. <p>Funcionamento da biblioteca da classe</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Exploração do acervo e intercâmbio de obras entre leitores, registros de empréstimos, agendas de leitura etc. <p>Leitura em voz alta pela professora ou pelo professor</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Leitura em capítulos da obra <i>Pippi Meialonga</i> (Astrid Lindgren, Cia. das Letrinhas). <p>Leitura de livros, gibis e jornais pelo estudante</p>	<p>Projeto para saber mais sobre um tema: Animais do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Inteirar-se a respeito do tema “produção de uma mostra”. ▶ Escrever verbetes de curiosidade, do tipo “Você sabia que...?”, sobre animais que apresentam características superlativas. <p>(Com base nesse projeto, realizar reagrupamentos entre salas de 2º ano ou de 1º e 2º anos em determinados períodos de aula, para apoiar o avanço dos estudantes que não compreenderam o sistema de escrita alfabética.)</p> <p>(Situações fundamentais para a alfabetização: leitura e escrita pelo estudante, leitura e escrita por intermédio do professor.)</p>
Junho	<p>Caderno de adivinhas e compartilhamento com a família Organização do Caderno de Adivinhas. (Situações fundamentais para a alfabetização: atividades de leitura e escrita pelo estudante.)</p>		
Julho/ Agosto	<p>Estudo e reflexão sobre o uso de M e N antes de B e P e RR e R Escolha de acordo com a necessidade do grupo.</p>		

Assim como as cenas analisadas, esse planejamento não tem como objetivo ser um modelo, mas sim um exemplo de trabalho pautado nas modalidades organizativas do tempo didático que contemplam as quatro situações fundamentais para a alfabetização: escrita e leitura realizadas pelo estudante, leitura e escrita por meio da professora ou do professor.

Nesse caso, o objeto de conhecimento é linguagem verbal, em que se asseguram práticas de leitura, produção escrita, escuta, linguagem oral e análise linguística, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e com os conceitos estudados neste capítulo, como diversidade e simultaneidade. Progressão e continuidade aparecem nas situações didáticas, porém não são observadas nesse exemplo, pois ele cobre um trimestre, e não um ano ou mais.

Esperamos que a análise do planejamento apresentado sirva como referência para a elaboração do seu. Qualquer que seja a etapa em que você atue – Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio –, é possível refletir sobre os conceitos discutidos até aqui e fazer o planejamento do bimestre ou trimestre usando como base as modalidades organizativas do tempo didático.



BAIXE E UTILIZE

Para apoiar a análise coletiva, acesse o quadro com explicações mais detalhadas sobre as atividades propostas no *link* <https://mod.lk/5iqcx> ou no código QR.

Sugestão para o início do planejamento

Considere nesse momento:

1. As atividades propostas no livro didático. Se, por exemplo, no livro do 7º ano há uma sequência didática de mitos, mantenha no planejamento o estudo desse gênero literário, já previsto no material dos estudantes. Depois, será preciso realizar adequações, se for o caso, transformando as atividades em uma sequência didática.
2. Os objetivos de aprendizagem do documento curricular, priorizando aqueles que:
 - ▶ **possam se inter-relacionar**, levando em consideração as conexões entre os objetos de conhecimento, dentro da mesma área do conhecimento e entre elas;
 - ▶ **permitam progressão**, ou seja, mobilizem outras habilidades do mesmo ano ou de anos anteriores, para não correr o risco de trabalhar superficialmente com os conteúdos, sem promover nenhum aprofundamento;
 - ▶ tenham relevância cultural e social e **possibilitem desenvolver temas contemporâneos**, como cidadania, questões étnico-raciais, identidade, gênero, saúde, meio ambiente e sustentabilidade.
3. Os saberes dos estudantes para adequar os objetivos de aprendizagem.



BAIXE E UTILIZE

Acesse o modelo de planejamento para trabalhar com seus pares, com o apoio da coordenação pedagógica, no link <https://mod.lk/xyekw> ou no código QR.

A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO CONSTANTE DAS APRENDIZAGENS

Ao longo do capítulo, discutimos aspectos fundamentais para o planejamento do docente, com vistas a favorecer uma boa gestão do tempo didático e a assegurar aos estudantes a oportunidade de atribuir sentido a cada atividade proposta, de acordo com a natureza do objeto de conhecimento e com o que precisam aprender. Outro aspecto fundamental a ser levado em consideração no desenvolvimento das situações didáticas é o acompanhamento das aprendizagens e os tempos destinados a isso.

A avaliação pedagógica é um processo constitutivo da prática de aula que permite a gestão do ensino e da aprendizagem. São as ações de avaliação que possibilitam à professora ou ao professor observar a distância entre esses dois processos, para intervir e garantir o avanço de todos os estudantes. Um dos principais equívocos é situar a avaliação como uma atividade formal que ocorre apenas ao final de um conjunto de atividades. Essa visão é reducionista e oposta à discussão que apresentamos neste capítulo, pois expressa a ideia de que bastaria

definir os objetivos, organizar um plano de atividades e avaliar o que os estudantes aprenderam.

- ▶ **É recorrente ouvirmos de professoras e professores a afirmação “Eu avalio no dia a dia”, mas como é possível acompanhar as aprendizagens dos estudantes com base no trabalho com as modalidades organizativas?**

Com o desenvolvimento de sequências didáticas, de atividades habituais e de projetos, o acompanhamento das aprendizagens se efetiva de maneira contínua. Em alguns momentos, terá por base a observação da professora ou do professor no decorrer das situações didáticas propostas; em outros, estará fundamentado na organização de paradas para sistematização do conhecimento.

Para o acompanhamento das aprendizagens, propomos considerar os seguintes aspectos:

- ▶ a escuta dos comentários feitos pelos estudantes em cada proposta desenvolvida, a fim de compreender de onde partem suas ideias e apoiá-los até onde podem chegar;
- ▶ a observação deles durante a ação, atentando para o que e como produzem em cada atividade;
- ▶ os distintos registros que permitem acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem;
- ▶ os instrumentos de coleta de dados, como a sondagem no início de cada projeto ou sequência didática.

Para exemplificar uma possibilidade de acompanhamento das aprendizagens na área de matemática, apresentamos a seguir o instrumento ditado de números, que pode ser usado para auxiliar a compreender o que estudantes de 1º ano pensam a respeito do sistema de numeração decimal. O mapeamento dos saberes de cada integrante da turma permite à professora ou ao professor organizar, adequar e ajustar as situações didáticas que virão a seguir.

Não se trata apenas de saber quem acertou ou errou o número ditado, mas sim de entender o raciocínio quando o registro não foi o convencional. Por essa razão, anota-se a forma como uma criança escreveu um número com o propósito de compreender o que pensou ao fazê-lo. Se ela escreve 2100011 para 2011, sabemos que levou em conta a maneira como se fala o número, por adição, e não seu valor posicional, que é a base do sistema decimal. Por meio desse exemplo, evidencia-se a importância de considerar uma problematização a respeito dessa questão, porque a maioria dos estudantes erra a escrita desse número.

Exemplo de tabulação de um ditado de números⁴

Os números ditados são os que se encontram na primeira linha. Nas demais, apresenta-se a forma como cada criança escreveu. No processo de alfabetização matemática, a tabulação de uma sondagem cumpre o mesmo propósito do ditado de números.

	Nome da criança	5	11	86	90	100	150	555	6384	2010	2011	2023	Observações
1	Ana B.	5	11	86	90	100	505	5505	600800904	20010	20011	20023	
2	Ana L.	5	11	16	14	13	12	15	16	14	34	12	
3	David	5	11	86	90	100	10050	10055	610008084	2100010	2100011	2100033	
4	Erika	5	11	89	75	100	111	141	171	2010	2011	2023	
5	Gabriel	5	11	86	90	100	150	1045	2100600504	210010	2011	2032	Número espelhado: 6 e 4

4. Material elaborado por Ana Clara Bin e Larissa Bossoni para programa de formação da Roda Educativa (então CE CEDAC) em 2023.

Como inserir os estudantes no processo de avaliação

Além desses instrumentos, pode-se realizar uma autoavaliação dos estudantes ao final de cada projeto ou sequência didática. Possibilita-se, assim, que tomem consciência do próprio processo de aprendizagem e, com base nisso, se autorregulem.

Apresentamos a seguir um instrumento de autoavaliação utilizado com estudantes que realizaram a proposta de produção de verbetes no projeto Animais do Brasil do planejamento analisado.

Autoavaliação Produção de verbetes do tipo “Você sabia que...?”	Estudantes			Professora ou professor			Comentários
	S	N	AV	S	N	AV	
Após o momento de produção em dupla							
1. Todas as informações do texto produzido estão organizadas e claras para o leitor?							
2. As informações apresentadas no texto instigam a curiosidade e atraem o leitor para a leitura?							
3. Há repetições de palavras ou expressões que precisam ser ajustadas?							
4. As palavras estão escritas corretamente?							
5. O texto está escrito na forma de pergunta, do tipo “Você sabia que...?”?							
6. O texto possui título, ilustração e fonte (local de onde retirou a informação)?							
7. A letra maiúscula é utilizada no texto de maneira adequada?							
8. O texto foi produzido pela dupla integralmente?							
Na revisão							
Os aspectos apontados na autoavaliação foram revisados?							
Os comentários feitos pela professora ou pelo professor foram considerados?							
Houve escuta entre as duplas e divisão de tarefas?							

Legenda: S: sim; N: não; AV: às vezes.

Por meio dessas perguntas, os estudantes têm a oportunidade de fazer uma análise minuciosa do texto produzido, pois por meio delas são guiados a observar certos pontos de sua produção. Além disso, percebem como a professora ou o professor pode ajudá-los a identificar problemas, caso não tenham conseguido fazer isso sozinhos. As soluções encontradas podem ser diversas – e aí se encontra também uma vantagem pedagógica. Aprofundaremos isso no capítulo 6, “Acompanhar e comunicar as aprendizagens”.

Esperamos que os aportes trazidos ao longo deste capítulo tenham provocado boas reflexões sobre sua prática pedagógica e contribuam para o planejamento de situações didáticas a partir das modalidades organizativas que propiciem a melhor gestão do tempo didático.



OUÇA NA ESCOLA - UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

Episódio 18 – Tempo: vilão ou aliado do ensino? Aqui tratamos das tensões e desafios do cotidiano docente, mas também da diversidade de saberes e ritmos de aprendizagem dos estudantes de maneira a superar a ideia de que todos aprendem da mesma forma. Acesse no *link* <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOM, H. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- DEDIEU, T. *Yakuba*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Galera Júnior, 2016.
- LERNER, D. É possível ler na escola? In: LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- PAIONE, A. et al. (coord.). *Planificación de la enseñanza de las prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: DGC y Dirección Provincial de Educación Primaria, 2016.
- TERIGI, F. As cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares. *Conferência da Jornada de Abertura do Ciclo Letivo de 2010*. La Pampa: Ministério de Cultura e Educação, 2010.
- UNLP. *Curso de Maestría en Escritura y Alfabetización*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2020.
- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

AMPLIAR A CONCEPÇÃO DOS MATERIAIS

INTRODUÇÃO

A velha escola: lousa e giz 142

ANÁLISE DO CONTEXTO

Selecionar recursos para organizar as situações didáticas 146

PROPOSTA DE AÇÃO

Análise da curadoria de materiais didáticos e pedagógicos 164

PARA QUE TODOS APRENDAM

Criar e manter um acervo vivo 168

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 171

A atividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem [ser humano], uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material que a imaginação dispõe.

LEV S. VIGOTSKI¹

1. VIGOTSKI, 2009, p. 17.

A VELHA ESCOLA: LOUSA² E GIZ

Cara professora, caro professor,

Quando estamos diante de nosso planejamento e definimos as intencionalidades da intervenção pedagógica, ou seja, os objetivos de aprendizagem baseados no currículo e nos diagnósticos de aprendizagens das crianças, dos adolescentes e dos jovens, uma pergunta nos vem à cabeça: “Quais materiais didáticos e pedagógicos podem apoiar o processo de ensino?”. Neste capítulo, aprofundaremos a discussão sobre os princípios e critérios de seleção desses materiais.

Para além da criatividade de professoras e professores, a escolha de materiais revela as premissas pedagógicas da instituição de ensino e nossa visão de mundo. Ela pode ser um elemento fundamental na construção da equidade social na escola e da formação estética, científica, política e cultural dos estudantes. Isso significa que o processo de selecionar os materiais a serem usados com os estudantes ou por eles não é uma ação docente de menor importância.

Essa escolha mobiliza todo nosso repertório pessoal e profissional. Para definir o que propor para ambientar espaços ou contribuir para as produções

2. O dicionário *Michaelis* define lousa de escola como “lâmina quadrada de ardósia ou de outro material, de tamanho variado, emoldurada de madeira, fixada nas paredes das salas de aula nas escolas”. Nas diferentes regiões do Brasil, esse equipamento é conhecido como quadro, quadro-negro ou quadro de giz.

dos estudantes, pautamo-nos, de maneira mais ou menos consciente, em nossa própria experiência como estudantes, em nosso processo formativo como profissionais da Educação, nos recursos disponíveis no ambiente escolar e/ou no território e no acervo cultural que construímos como resultado das experiências vividas também como sujeitos que, fora da escola, acessam cultura. Assim, a pergunta inicial sobre os materiais didáticos e pedagógicos, que, à primeira vista, pode parecer simples, revela complexidades.

ENTENDA O ACERVO DE MATERIAIS DA ESCOLA

O acervo de uma unidade escolar é composto por materiais e/ou recursos provenientes tanto da esfera federal como da estadual e da municipal, ou seja, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais de Educação fornecem recursos para as escolas. Contudo, a unidade também pode ampliá-lo por meio da captação de recursos junto à comunidade e/ou através de outros encaminhamentos.

O diálogo constante entre as equipes gestora e docente sobre a seleção e a compra de materiais alinhados ao projeto político-pedagógico (PPP), às necessidades do planejamento e à própria diversidade dos estudantes matriculados na unidade escolar amplia as possibilidades de construção de um acervo que realmente apoie o desenvolvimento de situações didáticas.

Alguns de nós guardamos na memória o cheiro de giz e as longas horas de cópia das lições escritas na lousa. Entre os materiais didáticos e pedagógicos, giz e lousa são mesmo os mais clássicos. Por serem os mais antigos recursos utilizados na escola, representam muito em nosso imaginário sobre a sala de aula e, em geral, não refletimos sobre o uso que fazemos deles e sobre como estão associados a nossa experiência como estudantes.

O objeto que conhecemos como lousa surgiu como material didático e pedagógico no século 19 – de início, eram pedras polidas de ardósia utilizadas pelos estudantes como caderno. A industrialização levou à ampliação do acesso à escola pública pelas camadas mais pobres da sociedade, o que tornou necessário pensar em metodologias para viabilizar o atendimento a mais pessoas. A alternativa

mais difundida foi o ensino mútuo, também conhecido como método Lancaster, responsável pela imagem mental que se forma instantaneamente ao pensar em escola e sala de aula: por meio de um quadro mais amplo de comunicação – ou seja, a lousa – e da disposição das carteiras – uma atrás da outra, o que mantém relações históricas com a maneira de organização do trabalho nas esteiras de produção das indústrias –, possibilitava-se o ensino simultâneo a um grupo maior de estudantes.

No Brasil, a ideia de que um bom docente é aquele que usa mais giz remete ao final do século 19, com o uso da lousa em formato grande, comercializada desde 1840 na Europa. Maria Helena Camara Bastos, em seu artigo “Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar”, oferece uma pista muito importante sobre o uso dos materiais didáticos e pedagógicos nas escolas.

É no final do século XIX que o uso do quadro-negro instala-se nas escolas e que começa a ocupar um espaço central na sala de aula, período em que paulatinamente consolidam-se os sistemas públicos de instrução elementar e, paralelamente, crescem as exigências de um mínimo de mobiliário e material escolar. À medida que se introduz o método simultâneo, o quadro-negro assume o seu lugar privilegiado na sala de aula, junto com os quadros murais, os mapas, o abecedário, etc. Com o realismo pedagógico e o método intuitivo, ampliam-se os recursos materiais como auxiliares do processo ensino-aprendizagem. (BASTOS, 2005, p. 137).

Então, professora, professor, a presença da lousa na sala de aula, um recurso aparentemente tão óbvio, revela muito sobre premissas e princípios didáticos e pedagógicos. Ela está associada ao desenvolvimento tecnológico e industrial, a questões econômicas relativas ao financiamento educacional e à ampliação do acesso ao Ensino Básico, que configuraram a sala de aula como a conhecemos na atualidade.

Queremos chamar sua atenção para a relação entre o momento histórico e os materiais e seus usos na sala de aula. Se as gerações anteriores de docentes

tiveram à disposição um conjunto de materiais, hoje, com o desenvolvimento tecnológico e a ampliação do conhecimento a respeito da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, professoras e professores têm contato com uma infinidade de possibilidades de uso de distintos materiais em sala de aula. É ponto de partida, portanto, considerar que os materiais didáticos e pedagógicos em determinado tempo histórico estão a serviço dos objetivos construídos para e pela escola para o ensino e a aprendizagem.

Nossa intenção, neste capítulo, é discutir como ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes matriculados e cada um deles, por meio do uso planejado e intencional de materiais didáticos e pedagógicos, concretizando o princípio da equidade. Quais seriam, então, os principais critérios para a seleção de um acervo que não deixe ninguém de fora de nossa intencionalidade pedagógica?

SELECIONAR RECURSOS PARA ORGANIZAR AS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Você já parou para pensar nos materiais que costuma selecionar para construir as situações didáticas que propõe e em como tais escolhas impactam a aprendizagem e a qualificação das interações com os estudantes e entre eles, no que se refere à ampliação das possibilidades de construção de conhecimento?

Materiais didáticos e pedagógicos devem ter como objetivo auxiliar os estudantes a estabelecer relações com os objetos de conhecimento apresentados pela escola. Eles podem ser conceituados como tais quando se constituem “um meio para facilitar, incentivar e possibilitar o processo de ensino-aprendizagem” (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996). Assim, a compreensão desse conceito coloca no centro da discussão crianças, adolescentes e jovens em sua relação com a aprendizagem e redimensiona nosso olhar como professoras e professores para questionamentos sobre quais materiais propor e/ou construir com os estudantes, a fim de potencializar oportunidades de aprendizagem para todos e para cada um. Para isso, é preciso refletir sobre a potencialidade que contêm para favorecer as interações entre eles e deles com os objetos de conhecimento.

ENTENDA O QUE SÃO MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS E SUAS POTENCIALIDADES

Para Olga Freitas (2007, p. 21), “também conhecidos como ‘recursos’ ou ‘tecnologias educacionais’, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. O foco dessa conceitualização está no processo de ensino, ou seja, todo e qualquer recurso empregado com finalidade educativa consiste em um material. Assim, o que Freitas destaca nessa definição é o fato de os materiais didáticos e pedagógicos comporem a curadoria realizada pelo docente dos recursos que integrarão as situações didáticas, nas relações com os objetos de conhecimento em aprendizagem. São livros, revistas, mapas, globo terrestre, lupas, jogos, brinquedos, materiais artísticos, materiais recicláveis, objetos de uso doméstico, recordações familiares, fotos, entre outros, assim como elementos que caracterizam o território – sementes, artesanatos, instrumentos musicais etc.

Para refletir sobre as potencialidades do uso de materiais didáticos e pedagógicos, vamos nos apoiar na definição de Egon de Oliveira Rangel (2005, p. 25):

Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências.

De acordo com essa definição, todos os instrumentos utilizados com o objetivo de ensinar/aprender são materiais didáticos, e, por meio dos exemplos, podemos depreender que eles se diferenciam pelo uso, conforme a especialização. Assim, a caneta não foi criada como referente, portanto, em razão desse uso, trata-se de um material não especializado; já o globo terrestre e a prancha foram criados com essa finalidade. Logo, no universo dos materiais didáticos e pedagógicos, há os especializados, ou seja, que têm natureza pedagógica, e os não especializados, que podem adquirir natureza pedagógica.

O processo de escolha dos materiais e a maneira de disponibilizá-los produzem um discurso pedagógico sobre as crianças, os adolescentes e os jovens com os quais atuamos. Quando, por exemplo, os estudantes não têm acesso aos materiais da escola, fica evidente que esta os coloca em um papel passivo no tocante às propostas e, conseqüentemente, à própria aprendizagem. É o que acontece quando livros e enciclopédias, jogos, brinquedos, computadores, materiais de produção artística e/ou de investigação científica permanecem em salas ou armários trancados, sem combinados que possibilitem seu uso pelos estudantes. Quando crianças, adolescentes e jovens participam ativamente do processo de

escolha dos materiais e da maneira de organizá-los, revela-se que a escola dá importância ao papel ativo deles perante as propostas. Além disso, ao escolher ou mesmo construir materiais, bem como ao participar do processo de elaboração de combinados em torno de seus usos, os estudantes experienciam um verdadeiro aprendizado de cidadania, materializando também o compromisso de gestores e docentes na inserção deles nos processos de gestão dos recursos da escola e da sala de aula.

Nesse sentido, vale salientar que os materiais só cumprem a função de facilitar, incentivar e possibilitar os processos de ensino e de aprendizagem quando são explorados e cuidados pelos estudantes, que devem imprimir neles marcas de suas investigações – um livro que traz marcas de leituras, por exemplo, por meio de páginas dobradas ou palavras grifadas, contribui mais para a aprendizagem do que um livro novo, intocado no alto de uma estante. Essas marcas, é claro, têm de ser combinadas com os grupos e condizentes com a postura de estudante que se espera de cada um, conforme a faixa etária.

Também é no processo de seleção e/ou de construção dos materiais que, como professoras e professores, temos a oportunidade de materializar os princípios anunciados nas documentações curriculares e no PPP da escola, como a inclusão, a diversidade e a representatividade, fortalecendo nosso compromisso com a equidade. Por exemplo, conceitos atuais como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) trazem para cada sala de aula e para a escola reflexões acerca de como reorganizar estratégias pedagógicas para que todos os estudantes, sem exceção, participem ativamente das atividades e aprendam. Segundo Garcez e Ikeda (2021, p. 136),

tal qual o conceito de Desenho Universal, o DUA estabelece a acessibilidade como pressuposto e não enquanto possibilidade de ajuste posterior. Nesse sentido, essa proposta tem como premissa a eliminação de barreiras que se erguem nas atividades relacionadas ao ensino. O livro didático, a lousa, a fala, por exemplo, nem sempre são acessíveis para todos os estudantes. Isso é particularmente evidente

para pessoas com impedimentos sensoriais, como surdos ou cegos. Porém, é fato que outras pessoas com características não relacionadas a impedimentos também podem ter dificuldade de utilizar esses mesmos recursos. Assim, o Desenho Universal para Aprendizagem propõe uma diversificação no formato dos materiais didáticos utilizados, na escolha de estratégias pedagógicas, no formato dos instrumentos de avaliação e, de forma geral, nas relações que se estabelecem entre o currículo e a vida do estudante, como forma de maximizar e universalizar o acesso ao conteúdo desde seu planejamento.

ENTENDA O CONCEITO DE DESENHO UNIVERSAL

Em seu artigo 2º, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência define Desenho Universal como a concepção de produtos, ambientes, meios de comunicação, programas, tecnologias e serviços a serem usados de maneira autônoma e segura por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. Ou seja, o Desenho Universal é uma ferramenta para a promoção de acessibilidade plena (GARCEZ; IKEDA, 2021, p. 40).

São princípios do Desenho Universal:

- ▶ tolerância ao erro;
- ▶ tamanho e espaço para aproximação e uso;
- ▶ pouca exigência de esforço físico;
- ▶ uso simples e intuitivo;
- ▶ informação perceptível;
- ▶ flexibilidade no uso;
- ▶ uso equiparável.

Além disso, quando existem diversidade e representatividade no acervo de materiais, efetiva-se a oportunidade de promover um discurso de ruptura sobre os lugares socialmente construídos para o conhecimento. Historicamente, com bastante frequência, não se contemplam ao longo do ano letivo livros escritos por

pessoas negras ou não se apresentam aos estudantes reportagens sobre descobertas científicas que não tenham sido protagonizadas por homens. Essas mensagens, expressas pelos materiais selecionados, são preconceituosas e precisam ser superadas.

É de extrema importância, portanto, que os materiais didáticos e pedagógicos estejam disponíveis, acessíveis e sejam amplamente representativos, já que devem promover a afirmação de crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de suas aprendizagens, como produtores de conhecimento e como participantes das decisões da escola e da sala de aula. Desse modo, os estudantes se veem representados em suas origens étnico-raciais e de gênero e potencialmente ampliam suas referências com base nas possibilidades ofertadas na escola.

A seguir, reunimos curadorias de diferentes contextos e etapas escolares em que professoras e professores fazem uso de materiais, instrumentos e recursos especializados e não especializados, por diferentes meios e tecnologias, considerando os princípios e propósitos pedagógicos, assim como suas funcionalidades e adequações.

CURADORIA 1

Materiais diversificados, organizados em espaços da Educação Infantil

- ▶ Blocos de construção em madeira com diferentes formatos, para evidenciar a tridimensionalidade nas construções.
- ▶ Argila para modelar com folhas, pedras e gravetos.
- ▶ Espelhos pequenos para servir como suporte para as construções das crianças.

A oferta de materiais diversificados, aliada ao planejamento adequado e a boas mediações e intervenções da professora ou do professor, é fundamental para a construção do conhecimento pela criança, para a ampliação de seu olhar

curioso e investigativo sobre a realidade e o mundo que a cerca e, ainda, para a potencialização de situações de interação e convivência.

A manipulação e a investigação de diferentes tipos de materiais não se restringem à Educação Infantil, pois os sujeitos desenvolvem pensamentos, sensações, ludicidade, curiosidade, intuições e percepções necessárias às experiências pessoais e coletivas ao longo de toda a vida. O contato com materiais que apresentam formas, texturas, cores, tamanhos, sonoridades e volumes diversificados permite a fruição de experiências estéticas, sociais, culturais e científicas que aguçam permanentemente a criatividade, a imaginação, o pensamento, a sensibilidade e o espírito crítico.

- ▶ Proposta de reflexão: na curadoria 1, a oferta de materiais diversificados poderia auxiliar na concretização de quais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento?

É possível observar que no planejamento da ação retratada podem ter sido levados em consideração os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018):

- ▶ (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- ▶ (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento demandam refletir sobre a escolha de materiais que potencializem as ações correspondentes. O ato de refletir sobre os materiais educativos que farão parte das propostas e atividades escolares precisa estar em consonância com o tipo de aprendizagens e as experiências que se espera que as crianças mobilizem.

CURADORIA 2

Produção de material com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com repertório musical da capoeira

- ▶ Instrumentos usados na capoeira, como berimbau, atabaque, pandeiro, agogô e reco-reco.
- ▶ Material de referência para aprender sobre a musicalidade característica da capoeira.
- ▶ Produções dos estudantes resultantes do processo de pesquisa do grupo sobre a capoeira: cantigas, movimentos, brincadeiras, instrumentos e também sua história e importância hoje.

Nesta curadoria, os estudantes têm acesso ao importante patrimônio cultural negro brasileiro da capoeira com base na musicalidade das ladainhas, dos corridos e das louvações, caracterizados como textos de tradição oral que abrangem temas variados, com métricas ora curtas, ora longas, e a presença de repetição.

- ▶ Proposta de reflexão: na curadoria acima, a oferta de materiais diversificados poderia contribuir para o desenvolvimento de quais habilidades?

É possível observar que, para o jogo de capoeira, ao organizar o material estruturado, o grupo de professoras e professores articulou as seguintes habilidades definidas pela BNCC (BRASIL, 2018):

- ▶ (EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

- ▶ (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

No caso em foco, alia-se o direito de aprender a ler e a escrever pautando-se em textos curtos e de memória com o direito de acesso, na escola, a uma prática social real que é expressão viva da cultura brasileira – a capoeira, manifestação presente em diversos territórios do país. É importante mencionar mais uma vez que organizar os materiais didáticos e pedagógicos tem relação direta com nossas intencionalidades educativas e, portanto, com quem faz parte da turma.

O planejamento didático só consegue atingir seus objetivos quando é apoiado em condições materiais concretas: determinados estudantes, originários de determinadas famílias, você (o professor responsável por essa turma) com sua determinada experiência, todos juntos configurando determinada comunidade escolar, bairro, cidade e assim por diante. (GARCEZ; IKEDA, 2021, p. 142).

CURADORIA 3

Preparação de compostagem para horta da escola, nos anos finais do Ensino Fundamental

- ▶ Recipientes para realizar a compostagem.
- ▶ Materiais orgânicos como frutas, legumes, cascas de ovos etc.
- ▶ Pás, baldes e outras ferramentas para trabalhar na terra.
- ▶ Sementes, mudas, terra, água.
- ▶ Envolvimento de pessoas da comunidade com saberes relacionados ao cultivo de alimentos.

Nessa atividade, os adolescentes se envolvem na produção de compostagem para a horta da escola. Os materiais utilizados são resíduos orgânicos:

restos de frutas, legumes, cascas de ovos, entre outros itens muitas vezes descartados de maneira inadequada pela cozinha escolar. Folhas secas são também um tipo de material natural recomendável para preparar o adubo. Há, ainda, os objetos necessários para a realização da proposta: vasos ou demais recipientes, como baldes com pequenos furos, onde serão armazenados os resíduos orgânicos e a matéria seca. Nessa curadoria, materiais naturais e materiais de uso cotidiano se configuram como elementos que favorecem situações potentes de aprendizagem e convivência, além de promoverem reflexões sobre os saberes da comunidade e o cuidado com o meio ambiente.

- ▶ Proposta de reflexão: na curadoria 3, para a preparação da compostagem, a oferta de materiais diversificados poderia contribuir para o desenvolvimento de quais habilidades?

A curadoria 3 sintetiza uma atividade mais abrangente, como um projeto interdisciplinar ou multidisciplinar. Por intermédio dele, professoras e professores podem pensar em um conjunto de habilidades que envolve atitudes, valores, conceitos e procedimentos científicos, sociais e culturais a serem construídos e/ou ampliados com os estudantes, como define a BNCC (BRASIL, 2018):

- ▶ (EF03GE05) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.
- ▶ (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
- ▶ (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

Um projeto como esse pode estar associado aos componentes curriculares de geografia, ciências da natureza e história, no estudo das relações entre

natureza e cultura. É possível considerar ainda que a imersão em práticas de manejo como a horta proporciona reflexões sobre os modos tradicionais de existência dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e dos agricultores familiares e sobre como esses conhecimentos e saberes contrastam com certos projetos de desenvolvimento econômico.

Portanto, é bastante recomendável que, de acordo com as condições e possibilidades da escola, crianças, adolescentes e jovens sejam incentivados a ter contato com a natureza. Isso pode propiciar a ampliação de conhecimentos conceituais e metodológicos de ciências em interface com os campos social, cultural, ambiental, político, econômico e histórico. Desse modo, os estudantes desenvolvem e vivenciam processos e técnicas específicos e constroem princípios, valores e procedimentos de cuidado e respeito que contribuam para o letramento científico e socioambiental deles.

CURADORIA 4

Uso de objetos afetivos na recomposição das histórias de vida e da memória local de estudantes

- ▶ Estudantes trazem de casa objetos variados que sejam significativos em suas histórias de vida.
- ▶ Podem ser: itens de vestuário, utilidades domésticas, lembranças de família, fotos, vitrola, máquina de escrever, máquina fotográfica, gravador, livros, jornais e revistas antigos, folhetos, bandeiras, itens ligados a esporte, brinquedos tradicionais, peças de artesanato etc.
- ▶ Turma organiza todos os itens no centro de uma roda, compondo um acervo que, inevitavelmente, conta, ao menos em parte, a história daquele grupo.

Quando se pretende instigar uma reflexão sobre o papel das memórias na vida das pessoas, no âmbito da história local e regional, como reflexos de

aspectos da história nacional, é possível planejar atividades recorrendo a materiais que, quando olhados em conjunto, recompõem elementos da história local e até do país.

- ▶ Proposta de reflexão: na curadoria 4, com uso de objetos afetivos, a oferta de materiais diversificados poderia contribuir para o desenvolvimento de quais habilidades?

A curadoria apresenta uma possibilidade de discussão sobre as histórias de vida e a memória local por meio de objetos afetivos, que expressam conhecimentos, culturas, valores e práticas. Nesse caso, tais artefatos assumem contornos educativos ao adentrarem o espaço escolar com o propósito de incentivar os integrantes da turma a narrar fatos e acontecimentos das respectivas histórias cujo compartilhamento consideram significativo.

Esse tipo de proposta possibilita análises críticas e interpretações em profundidade sobre a história e as vivências de cada estudante e como elas são permeadas por semelhanças e diferenças, permanências e rupturas. As lembranças, ao serem narradas individualmente e recompostas coletivamente, contam muito sobre a história local, regional e mesmo nacional. Além disso, é uma situação didática pautada em um procedimento básico para os processos de ensino e de aprendizagem da história no Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 416): “desenvolvimento das condições necessárias para que os estudantes selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens”.

O trabalho com os objetos locais como materiais didáticos e pedagógicos permite que professoras e professores discutam com os estudantes aspectos importantes sobre a sociedade que os produziu, investigando, assim, o processo de transformação de um “objeto” em um “documento histórico”.

Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. (idem, p. 418).

Propostas como a da curadoria 4 propiciam a autopercepção dos estudantes como sujeitos históricos, que também produzem a história social e interferem nela. O uso de objetos afetivos pode ser combinado com outros recursos e materiais educativos, como documentários, músicas, obras de artistas locais, entrevistas, textos e documentos históricos.

Nesta seção, apresentamos exemplos de como os materiais podem ganhar dimensão pedagógica quando a proposta didática confere função educativa a seu uso, com vistas à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês, crianças, adolescentes e jovens. As escolas e as redes de ensino também potencializam seu trabalho quando organizam fatores como tempos, espaços, estratégias e demais condições para produzir materiais próprios e/ou para fazer a curadoria de conteúdos e informações apoiando-se nos recursos disponíveis na rede, no território, em outros contextos ou mesmo nos meios digitais. Essa é uma forma de acionar e aproveitar os conhecimentos, as inteligências e a criatividade existentes no grupo de professoras e professores e na comunidade escolar para a composição dos repertórios a serem oferecidos aos estudantes.



SAIBA MAIS

Vale lembrar que as tecnologias digitais também podem conviver com as ofertas de materiais impressos e de objetos físicos, como é o caso da presença de mapas digitais e físicos (inclusive disponíveis nos atlas) para complementar pesquisas.

Entretanto, é importante que a instituição de ensino construa continuamente, no contexto escolar e social, um olhar crítico em relação aos dispositivos eletrônicos, bem como às ferramentas e mídias digitais. A ciência vem demonstrando que seu uso excessivo, sem a atenção dos adultos, pode gerar prejuízos à capacidade de comunicação, sociabilidade e resolução de conflitos e, ainda, colocar crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, mediante exposição, manipulação, constrangimento e ameaça por terceiros. De todo modo, o uso de aplicativos e recursos tecnológicos que favoreçam atividades pedagógicas virtuais, como visitas a museus, bibliotecas e cinematecas online, não substitui atividades presenciais em espaços educativos, culturais e artísticos. Além disso, é possível visitar outras cidades, conhecer o fundo do mar, as galáxias, a erupção de um vulcão, a vida dos animais, da floresta...

No artigo “Celular maldito e maravilhoso: gestão dos dilemas de uso”, Tereza Perez (2023) apresenta reflexões que apoiam escolas a considerar aspectos relacionados ao uso desse material. Acesse no *link* <https://mod.lk/rodaeduc> ou no código QR.

E você, professora, professor, a leitura está provocando reflexões? Pensou em quais materiais podem ser inseridos em seu planejamento?

Princípios para organizar uma curadoria de materiais

O livro didático está entre os materiais prioritários na seleção de professoras e professores. No questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) respondido por docentes em 2019, apenas 3% deles afirmaram não utilizar ou não ter livro didático, ao passo que 51% revelaram fazer uso do material e o avaliaram como adequado às necessidades escolares. É válido lembrar que de modo algum a produção e/ou a curadoria de materiais educativos – caderno de atividades, roteiros, entre outros – disputam espaço com o livro didático. Ao contrário: quando o projeto pedagógico da escola é visto como instrumento indutor das práticas pedagógicas, esses materiais dialogam entre si e se complementam.

Dito isso, é preciso pensar além dos livros didáticos. Nossa proposta é que professoras e professores avaliem quatro aspectos fundamentais ao fazer sua curadoria de materiais didáticos e pedagógicos, quaisquer que sejam eles.



SAIBA MAIS

Pode-se avaliar a presença desses materiais no ambiente escolar por intermédio dos Indicadores da qualidade na Educação: relações raciais na escola. A dimensão “Recursos didático-pedagógicos” permite refletir sobre sua diversidade e intencionalidades, assim como sobre seu uso, acessibilidade e disponibilidade. Acesse no *link* <http://mod.lk/1xxqp> ou no código QR.

Para a Educação Infantil, o uso do aplicativo ENI (Equidade na Infância) constitui uma oportunidade para ampliar o repertório docente. Esse recurso formativo oferece acesso a conteúdos e conceitos que abordam as relações raciais, bem como sugestões práticas para a atuação com bebês e crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Acesse no *link* <https://mod.lk/9jpbv> ou no código QR.

1. Atenção ao artigo 26-A da LDB

Incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.364/1996) pela Lei nº 10.639/2003 e alterado pela Lei nº 11.645/2008, esse artigo trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assim, no planejamento das situações didáticas, é fundamental que a professora ou o professor também estabeleça, nos critérios de seleção dos materiais a serem adotados,

a valorização da cultura, da história e da identidade africana, afro-brasileira e indígena. Essa temática deve ser contemplada durante o ano letivo e não apenas em datas comemorativas.

Uma atuação docente atenta ao racismo existente em nossa sociedade extrapola as aulas voltadas à história desses povos e se constitui em critério de seleção dos materiais mobilizados no contexto escolar, em uma reflexão sobre aspectos relacionados às representações e à produção cultural, científica e estética de africanos, afro-brasileiros e indígenas.

2. Atenção à LBI

Para a efetivação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei nº 13.146/2015), é essencial a curadoria de materiais didáticos e pedagógicos a serem ofertados no contexto da sala de aula, com avaliação de sua potencialidade para estudantes com ou sem deficiência, considerando ampliar a acessibilidade da escola para todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. É interessante pontuar que a acessibilidade envolve também a comunicação, que a LBI define como

forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (BRASIL, 2015, art. 3º, V).



SAIBA MAIS

O processo de curadoria e seleção de livros didáticos deve basear-se em critérios compartilhados pelas equipes docente e gestora da unidade escolar, de acordo com as orientações legais. Joana Lúcia Alexandre de Freitas e Jean Carlos Tessarolo Fracalossi, no artigo “Escolha do livro didático: critérios a serem considerados” (2016), apresentam sucintamente treze pontos que podem guiar professoras e professores na construção dos critérios orientadores da seleção do livro didático. Acesse no link <https://mod.lk/vdmzx> ou no código QR.

Ou seja, faz parte do processo de implementação da LBI efetivar o direito à comunicação e identificar e eliminar as barreiras à acessibilidade para que todos possam participar em igualdade de condições de todas as atividades. Vale sempre lembrar que, para os estudantes sem deficiência, estar em um ambiente inclusivo é, também, uma oportunidade para aprendizagens.

Levando essa perspectiva para a prática, as escolas devem utilizar materiais que possibilitem escolhas para trabalhar em direção aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Assim, é preciso dispor de vários meios e modos de apresentação e representação, considerando a oferta e a utilização de textos impressos, imagens, gráficos, vídeos e outros, para desenvolver os conteúdos e as atividades planejadas, facilitar o ajuste em relação a tamanhos de fontes e a cores de fundo e fornecer opções de engajamento com textos por meio de sua conversão em voz, audiolivros ou leitura em parceria, o que pode incluir ou não apoios específicos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem caráter complementar ou suplementar ao que é desenvolvido no outro turno pela professora ou pelo professor regente da turma. O docente responsável por esse serviço precisa ser chamado a colaborar, fornecendo recursos que possibilitem romper as barreiras que se interpõem entre os estudantes público-alvo da modalidade Educação Especial e o currículo, quer por meio de produção e indicação de materiais, quer por meio de ajudas técnicas, como ensino de Libras, confecção e capacitação do uso de pranchas de comunicação alternativa, ensino do uso de tecnologias assistivas, entre outras, sempre com base no planejamento didático-pedagógico (GARCEZ; IKEDA, 2021, p. 164).

Em outras palavras, a acessibilidade, em todas as suas dimensões, deve ser um princípio!



SAIBA MAIS

Para apoiar professoras e professores nesse processo, o Instituto Rodrigo Mendes oferece uma biblioteca virtual de materiais pedagógicos. Acesse no link <https://mod.lk/zt5xw> ou no código QR.

3. Valorização do território

A escola, os estudantes e os docentes estão inseridos em um território. O território não é apenas um endereço: ele engloba aspectos geográficos, físicos, culturais e identitários de uma localidade. Nesse sentido, o território é “produzido” pelos indivíduos que o habitam e ao mesmo tempo os “produz”. É relevante pesquisar e utilizar materiais que revelam sua singularidade, pois valorizá-los impacta positivamente a autoestima da comunidade escolar e a formação crítica dos estudantes, além de fomentar uma cultura democrática e estreitar vínculos de convivência entre a escola e a comunidade de maneira ampla.

ENTENDA A IMPORTÂNCIA DO TERRITÓRIO

O território é tão importante no processo educativo que ele é mencionado na Introdução da BNCC (BRASIL, 2018, p. 19):

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) traduz a relação da criança e do adolescente com a comunidade por intermédio do termo “convivência comunitária”, como se lê a seguir:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Para contemplar o território no processo de curadoria, deve-se, primeiro, considerar que grande parte dos materiais e recursos pedagógicos é construída com base em uma realidade nacional, sem expressar a identidade e o cotidiano em que a escola está inserida. Em razão disso, os docentes precisam reconfigurar tais materiais a seu contexto escolar. Causa estranheza, por exemplo, pensar que em muitas escolas do país há murais compostos de imagens estereotipadas

de animais, frutas, paisagens e pessoas, sendo que o Brasil é tão vasto e apresenta grande diversidade de clima, relevo, flora e fauna. Essa diversidade não deveria estar refletida nesses murais?

Levar em conta o território significa, ainda, assumir um compromisso com a sustentabilidade, o que possibilita problematizar, com os estudantes, os materiais selecionados para consumo – por exemplo, é insuficiente promover ações pontuais de construção de brinquedos reciclados e deixar de considerar as complexidades envolvidas diariamente na gestão dos recursos ambientais.

Esses desencontros revelam uma cultura escolar voltada à compra de materiais prontos, que ignoram o saber das comunidades em que a escola está inserida. Também descontextualizam as relações entre o que se aprende nesse espaço e a possibilidade de, para além da escola e ao longo da vida, fazer bom uso do conhecimento adquirido.

- ▶ Perguntas para reflexão:
 - ▶ Como você cuida da representatividade do território na seleção dos materiais e fomenta reflexões sobre o bom uso deles, considerando o compromisso com a sustentabilidade?
 - ▶ Sua curadoria de materiais abrange as questões apontadas neste segmento?

SAIBA MAIS

Os vídeos indicados a seguir mostram experiências inspiradoras em diferentes contextos e etapas de ensino que valorizam os territórios em que ocorrem. Acesse nos *links* ou nos *códigos QR*.



<https://mod.lk/ocua8>



<https://mod.lk/jygbe>



<https://mod.lk/aykh3>



<https://mod.lk/8xerh>



<https://mod.lk/at0wy>



<https://mod.lk/hjyrg>



<https://mod.lk/kmnrv>

4. Corresponsabilização pelo acervo

Além da dimensão da curadoria, uma boa intervenção didática incorpora em suas intencionalidades o conhecimento sobre o uso e o cuidado com os materiais, tanto pelos docentes como pelos estudantes. O processo de conservação revela aspectos importantes da convivência coletiva e do partilhamento dos recursos, motivo pelo qual ultrapassa a discussão econômica e envolve a construção de um clima escolar favorável à convivência e à aprendizagem.

A ideia de que materiais didáticos e pedagógicos ficam guardados em armários para não estragar revela uma concepção de materiais como patrimônio, não como recursos. Todo material deve ser utilizado e apresentar marcas de uso. Contudo, é preciso garantir um processo educativo constante no que se refere aos cuidados com a manutenção do acervo, além de fluxos eficientes, junto à gestão escolar, com complementação de quantidades, reposição e atualização sempre que necessário.

ANÁLISE DA CURADORIA DE MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS

Na seção anterior, refletimos sobre as relações entre os materiais didáticos e pedagógicos e os processos de ensino e de aprendizagem e sobre os princípios para a criação de uma curadoria tendo como horizonte as intencionalidades pedagógicas de professoras e professores e os direitos de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, sem exceção.

Organizamos a seguir um inventário com materiais diversos, para que você possa avaliar quais deles estão disponíveis ou não em sua unidade, ampliando, assim, seu repertório em termos de temas, de meios e de modos de apresentação. Na sequência, são lançadas algumas questões que, longe de esgotar o assunto, podem aguçar ainda mais seu olhar a respeito do assunto.

- ▶ Pergunta para reflexão:
 - ▶ Que tal, com base na atividade de análise, avaliar que tomadas de decisão podem ser priorizadas para aprimorar sua prática pedagógica,

considerando as especificidades do contexto em que você atua e as características dos estudantes?

Inventário de materiais

Para estimular ainda mais a imaginação e ampliar as possibilidades de utilização de materiais didáticos e pedagógicos com a criação de materialidades, apresentamos o quadro a seguir com exemplos de diferentes materiais.

As tipologias apresentadas são uma pequena amostra da infinidade de materiais que podem subsidiar as práticas pedagógicas, e os exemplos podem corresponder a mais de uma categoria.

Considerando as discussões conduzidas neste capítulo, as perguntas a seguir podem apoiar a análise da curadoria de materiais didáticos e pedagógicos.

- ▶ Os materiais são pensados à luz do planejamento da professora ou do professor e da gestão escolar?
- ▶ Docentes e estudantes atuam como autores na produção de alguns materiais da escola? Há tempo e espaço pedagógico garantido para que possam produzi-los?
- ▶ A curadoria para a composição de acervo (de livros, filmes, músicas, fotos, notícias etc.) considera a participação de crianças, adolescentes e jovens, com suas diferentes características e vivências?
- ▶ Há materiais de múltiplos usos, que favorecem o pensamento e a criatividade dos estudantes?
- ▶ Os materiais traduzem a pluralidade étnico-racial, cultural, espiritual, ambiental, econômica, de gênero, de sentidos, de corpos e de comportamentos?
- ▶ Os materiais reconhecem as regionalidades locais e nacionais?
- ▶ Os materiais questionam estereótipos socialmente construídos?
- ▶ Os materiais ajudam a romper as barreiras pedagógicas, concretizando o princípio da acessibilidade?

- ▶ Considerando a oferta dos materiais:
 - ▶ Os materiais existentes na escola são disponibilizados com fácil acesso?
 - ▶ A quantidade de materiais é suficiente, levando em conta diferentes possibilidades de uso pela turma e pela escola (uso individual, em duplas, em grupos, entre salas, entre períodos)?
 - ▶ Há manutenção, reposição e atualização dos materiais?
 - ▶ Eles são acessíveis a estudantes com e sem deficiência, em consonância com a LBI?

Como vimos ao longo do capítulo, é compromisso do docente acompanhar a potência que os materiais têm para favorecer as interações entre todos os estudantes e destes com os objetos de conhecimento, com o intuito de ampliar as oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, outros questionamentos são necessários:

- ▶ Os materiais adquiridos e/ou produzidos trazem a expressão de crianças, adolescentes ou jovens e reconhecem, valorizam e promovem sua autonomia e participação?
- ▶ Os materiais respondem aos objetivos de aprendizagem, bem como aos interesses e às necessidades de crianças, adolescentes ou jovens?
- ▶ As aprendizagens relacionadas ao uso e ao cuidado com os materiais são valorizadas?

Tipos de material	Exemplos
Livros	<p>Livros literários (ilustrados, de poemas, de contos tradicionais de diferentes tradições e culturas, de crônicas, de fábulas, de mitos, romances), livros didáticos, livros paradidáticos, livros informativos, livros científicos.</p> <p>É importante que a curadoria do acervo da escola apresente diversidade autoral, para que haja também autores negros, editorial, de tipos e gêneros, de projetos gráficos, além de diversidade em torno das composições (narrativa, linguística, dos personagens, dos cenários, dos enredos e dos pontos de vista). É fundamental haver pluralidade étnico-racial, de gênero, geográfica, de corpos, sentidos e comportamentos, relacionados ou não à condição de deficiência, entre outros marcadores sociais, como elemento orientador para a seleção dos livros.</p>
Jogos	<p>Jogos de tabuleiro (mancala, jogo da onça, jogo do ganso, xadrez, fantane), jogos de memória, jogos manuais, jogos interativos, jogos eletrônicos, jogos corporais, jogos de faz de conta.</p> <p>É interessante que a escola também proponha a confecção de jogos com a participação dos estudantes. Se possível, realize a produção de jogos em parceria com artistas locais que atuem nessa área ou aposte na confecção com as famílias como atividade pedagógica.</p>
Brinquedos	<p>Materiais que convidam à construção de enredos e cenários de faz de conta (blocos de construção, bonecas, animais de brinquedo, carrinhos, tecidos, pedrinhas, terra, caixas, painéis).</p>
Documentos históricos	<p>Iconografias, mapas, cartas constitucionais, legislações, linhas do tempo, pinturas, fotografias, objetos históricos, reproduções.</p>
Fontes documentais	<p>Reportagens, notícias, revistas, periódicos, documentários, fotografias, correspondências.</p>
Tecnologias digitais	<p>Aplicativos (mapas celestiais, mapas conceituais, mapas geográficos, mapas de lugares históricos, bibliotecas virtuais, museus virtuais), realidade aumentada, audiovisual (curtas-metragens, animações, músicas, videoarte), <i>web</i> arte, repositórios (filmes, músicas, <i>e-books</i>, notícias), jogos digitais, inclusive estimulando a utilização dos recursos de acessibilidade existentes em cada um deles.</p>
Itens que favorecem o acesso e a produção de arte	<p>Instrumentos musicais, materiais variados para pintura (papel, madeira, plástico, objetos em desuso que sirvam como suporte de pintura, tintas fabricadas, tintas naturais, carimbos industriais e também fabricados artesanalmente – com rochas, por exemplo –, pincéis convencionais e não convencionais, como esponja, algodão, mãos, pés), desenho (giz de cera, lápis de cor, carvão), modelagem de objetos tridimensionais (argila, massinha, papelão, arame, sucata, como embalagens, caixas e demais utensílios em desuso e bom estado de conservação).</p>
Materiais naturais	<p>Plantas, terra, água, pedras, folhas.</p>
Materiais inusitados, não convencionais ou reutilizáveis	<p>Tecidos, embalagens inutilizadas, caixas, pneus e demais materiais não prontos e acabados cujo uso pode ser ressignificado, a depender da proposta.</p> <p>As intencionalidades pedagógicas, em conjunção com as necessidades e os interesses de crianças, adolescentes e jovens, é que informarão as possibilidades de uso, funcionalidade e adaptabilidade do material.</p>
Materiais de uso científico	<p>Tubos de ensaio, microscópio, balão volumétrico, bastão de vidro, bureta, condensador.</p>

CRIAR E MANTER UM ACERVO VIVO

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas.

(BROUGÈRE, 2001, p. 105).

Os materiais didáticos e pedagógicos são um campo fértil a ser explorado e não se limitam a materiais que se tornaram hegemônicos na história da Educação brasileira. Eles adquirem contornos educativos em função das intencionalidades pedagógicas relativas a seu uso, possibilidades e funcionalidades.

A disponibilidade, a representatividade, a acessibilidade, a manutenção, a atualização, a reposição, a qualidade e a diversidade desses materiais exigem planejamento, acompanhamento e avaliação. Isso ultrapassa a atuação do docente, pois requer o compromisso efetivo da equipe gestora, responsável por executar os princípios e compromissos da escola expressos no projeto da escola e nas dimensões curriculares da rede. Envolve, também, a gestão de recursos provenientes do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de Educação.

Embora muitos materiais possam ser considerados agentes educadores, eles não cumprem sua função sem as mediações feitas por professoras e professores. Vale lembrar que a ação de mediar abrange capacidades como observar, ouvir, formular boas questões, explicar, intervir, suspender opinião, buscar novos

elementos que favoreçam as interações entre bebês, crianças, adolescentes e jovens, bem como deles com o docente e com o objeto de conhecimento.

Todo conhecimento é fluido e dinâmico. Portanto, o exercício de planejar propostas e atividades com intencionalidade educativa e de prever os materiais necessários, tendo em vista os objetivos de ensino e aprendizagem, não significa que o planejamento determine os conhecimentos a serem obtidos. Talvez sejam percorridos caminhos que conduzam a conhecimentos não previstos. Além do mais, ao longo do percurso, a professora ou o professor pode observar que as trilhas do grupo geraram descobertas inesperadas – e isso pode ser muito bom! Afinal, planejar as situações de ensino não é prescrever uma rota única para que todos cheguem ao mesmo tempo ao mesmo lugar. Surpresas e imprevistos são inerentes ao processo educativo e são bons motivos para reflexão, avaliação e registro.

É preciso considerar que a oferta diversificada de materiais não está relacionada à oferta excessiva nem ao uso de recursos “sofisticados”. É imprescindível não alimentar a cultura do desperdício, do consumismo e da superfluidade no interior da escola. Nesse sentido, temos de valorizar e promover a produção de materialidades por crianças, adolescentes e jovens, de modo a mobilizar suas capacidades de observar, investigar, pesquisar, analisar, imaginar, experimentar, criar, participar, trocar, conviver, escolher, negociar, planejar e organizar.

Assim, conforme apontamos ao longo deste capítulo, além de selecionar e disponibilizar os materiais, é responsabilidade do docente avaliar seu potencial para favorecer as interações entre os estudantes e destes com os objetos de conhecimento. Nesse sentido, é fundamental colocar-se como pesquisador da própria prática construída nas aulas, como sugerido no capítulo 1, “Registrar e aprender como docente”, observando a interação dos estudantes com os materiais propostos e as maneiras pelas quais elas articulam, enriquecem e ampliam a oferta de oportunidades para aprender. Desse modo, assume-se o compromisso de acompanhar as aprendizagens. Reforçamos: não basta disponibilizar os materiais; é preciso observar os diálogos promovidos entre os estudantes e a construção de estratégias de pesquisa, tendo por base a interação com o que foi ofertado.

- ▶ Perguntas para reflexão:
 - ▶ Quais concepções de bebês³, crianças, adolescentes e jovens são reveladas pelos materiais que você seleciona para usar em suas aulas?
 - ▶ Como os materiais ofertados contribuem para o avanço das interações entre os estudantes e destes com os objetos de conhecimento?

É imprescindível que o processo de curadoria dos materiais expresse valores democráticos e contribua para a formação de crianças, adolescentes e jovens nos âmbitos social, político, científico, cultural e estético. O paradigma norteador das práticas educativas precisa estar comprometido com a equidade em todos os aspectos, reduzindo as barreiras de acesso ao direito à Educação de qualidade. Assim, como ressaltamos ao longo do capítulo, os materiais ofertados e/ou construídos devem ser “vivos”, ou seja, ter como marca a pluralidade étnico-racial, geográfica, regional, cultural, de identidade de gênero e orientação sexual, de corpos e de formas de comunicação dos vários grupos, sem ditar normativas e padronizações que reduzam as perspectivas sobre as múltiplas possibilidades de ser, viver, existir e conviver.



OUÇA NA ESCOLA – UM PODCAST PARA EDUCADORAS E EDUCADORES

Episódio 19 – Como a curadoria de materiais didáticos e pedagógicos pode apoiar o processo de ensino? Este episódio aborda os princípios e critérios que orientam a seleção, a oferta e o uso desses materiais. Acesse no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.

3. Ressaltamos que, neste capítulo, o termo “bebês” é necessário para avançarmos na seleção de materialidades que também reconheçam seus processos investigativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, M. H. C. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. *Cadernos de História da Educação*, n. 4, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/391/372>.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/Seppir, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CARREIRA, D. *Indicadores da qualidade na Educação: relações raciais na escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <http://mod.lk/1xxqp>.
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Recursos didáticos na Educação Especial. *Revista Benjamin Constant*, ed. 5, v. 6, n. 15, dez. 1996. Disponível em: http://antigo.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/1996/edicao-05-novembro/RECURSOS_DIDATICOS_NA_EDUCACAO_ESPECIAL_5_1996.pdf.
- COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC. *O que revela o espaço escolar?: um livro para diretores de escola*. São Paulo: Moderna, 2013.
- DIVERSA. *Materiais pedagógicos*. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2022. Disponível em: <https://mod.lk/zt5xw>.
- FREITAS, J. L. A. de; FRACALOSSI, J. C. T. Escolha do livro didático: critérios a serem considerados. *Faceli: Revista Científica*, n. 1, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://mod.lk/vdmzx>.
- FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- PEREZ, T. Celular maldito e maravilhoso: gestão dos dilemas de uso. *Comunidade Educativa CEDAC*, jun. 2023. Disponível em: <https://mod.lk/rodaeduc>.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Salto para o futuro. TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso. *Boletim 14*. Brasília: MEC, ago. 2005.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ACOMPANHAR E COMUNICAR AS APRENDIZAGENS

INTRODUÇÃO

Avaliar os diferentes percursos 176

ANÁLISE DO CONTEXTO

A função comunicativa da avaliação 181

PROPOSTA DE AÇÃO

**Avaliação como instância de comunicação
com outros profissionais** 195

PARA QUE TODOS APRENDAM

**A importância do clima escolar para a
Educação Integral** 199

APROFUNDAMENTO

Referências bibliográficas 202

Embora o processo de conhecer o outro seja muito complexo, embora existam muitas fontes de erro que alteram o julgamento, uma das tarefas que o homem mais se esforça para realizar na vida é superar o abismo entre o eu e o você por meio da compreensão.

Gordon Allport¹

Essa tarefa não é opcional para o professor. Ela faz parte de seu trabalho diário e é um dos pilares da ação educacional. É onde sua ética profissional entra em ação e todas as suas qualidades pessoais se manifestam.

Alicia Camilloni²

1. ALLPORT, 1966, p. 606 (tradução nossa).

2. CAMILLONI, 1987, p. 6 (tradução nossa).

AVALIAR OS DIFERENTES PERCURSOS

Cara professora, caro professor,

Na seção “Acompanhamento das aprendizagens” dos capítulos anteriores, propusemos reflexões e práticas relacionadas ao tema da avaliação. Foram apresentadas propostas com foco em aspectos importantes: oferta de condições de ensino (capítulo 1), em contexto de debate (capítulo 2), na construção dos ambientes na escola (capítulo 3), no planejamento de situações didáticas (capítulo 4) e na construção de acervos de materiais didáticos e pedagógicos (capítulo 5). Como você observou, referimo-nos à avaliação em uma perspectiva processual, formativa, inclusiva e abrangente, que se apoia no acompanhamento contínuo das aprendizagens, com a finalidade de nortear o ensino e promover a autonomia e o avanço de todos os estudantes.

Neste último capítulo, aprofundaremos esse tema, discutindo algumas questões específicas, como:

- ▶ Por que tomar a avaliação nessa perspectiva?
- ▶ Como fazer isso na prática?
- ▶ Tais propostas diferem das mais usuais ou as confirmam?

- ▶ É possível que as avaliações sejam oportunidades de aprendizagem na diversidade e que permitam avançar na garantia do direito de todas e todos a aprender?
- ▶ Como as práticas de avaliação podem se constituir em um meio de comunicação e responsabilização com os estudantes, as famílias e os demais profissionais da escola?
- ▶ As avaliações podem configurar-se como um fator para promover a boa convivência na unidade?
- ▶ Que instrumentos podem ser utilizados para esses fins?

As práticas de avaliação dos conhecimentos dos estudantes têm como principal objetivo acompanhar suas aprendizagens e organizar situações de ensino com o objetivo de promover avanços. O pesquisador francês Charles Hadji (2001) conceitua três momentos avaliativos distintos, mas complementares:

1. A **avaliação diagnóstica** (ou **prognóstica**) tem o intuito de investigar o que os estudantes já conhecem a respeito do objeto de conhecimento ou tema que será ensinado; portanto, é desenvolvida em diferentes momentos do ano letivo, **antes** de se iniciar o ensino de um novo conteúdo. Nesse caso, a intencionalidade do educador é ajustar o ensino para atender às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes e de cada um deles.
2. A **avaliação cumulativa** (ou **somativa**) ocorre **depois** de os estudantes terem vivenciado determinadas situações didáticas, com a finalidade de verificar se as aquisições preestabelecidas de fato ocorreram, para que o docente realize um balanço do que foi atingido e do que pode ser apresentado na forma de conceitos e notas.
3. A **avaliação formativa** situa-se no **centro** da prática educativa, com a função de contribuir para a regulação do ensino e da aprendizagem. Ou seja, deve tanto permitir levantar informações úteis ao planejamento docente como estar a serviço da regulação da aprendizagem pelo próprio estudante.

Talvez você reconheça em suas práticas a presença dos três tipos de avaliação, com maior ênfase em um ou outro, a depender do momento do processo de ensino que está desenvolvendo com sua turma e das demandas institucionais, o que é coerente com o entendimento de que eles não se opõem nem se excluem. Ao contrário, complementam-se nos percursos de ensino e de aprendizagem, atuando em diferentes momentos e exercendo distintas funções.

Em muitas escolas do Brasil e do mundo, persistem práticas de avaliação predominantemente cumulativas (ou somativas), baseadas apenas em provas individuais aplicadas ao final de um período, com a função de verificar se o conteúdo abordado durante o intervalo escolhido foi assimilado. O resultado das provas é tomado como parâmetro (por vezes único) para classificar, certificar e promover os estudantes de um nível para outro. Elas pouco apoiam o planejamento e as intervenções docentes, uma vez que as aulas já estão programadas, e, assim, a responsabilidade de melhorar o desempenho recai somente sobre os estudantes.

Nesse tipo de conduta, é comum inexistirem ações que promovam a equidade e haver uma tendência de considerar e avaliar as diferentes características das crianças, adolescentes e jovens que compõem a turma como problemas de aprendizagem, o que cria barreiras e aprofunda desigualdades.

Há um aspecto importante quando se pensa em avaliação: trata-se de seu impacto no desenvolvimento integral dos estudantes. Possivelmente, você, professora, professor, já vivenciou alguma situação em que a avaliação foi fonte de ansiedade, insegurança e competição em sua turma, resultando, por vezes, na criação de um clima escolar tenso e de pouca cooperação. As avaliações podem impactar a autoimagem dos estudantes e influenciar as representações que as famílias e os docentes constroem deles durante sua trajetória escolar. Isso é particularmente verdadeiro quando as avaliações são negativas, indicativas de mau desempenho, podendo constituir-se até em fator de exclusão. O que orienta as escolhas avaliativas dos docentes – e aqui nos referimos a todo o sistema educacional – são diferentes concepções sobre como se ensina, como se aprende e o papel de cada ator no processo educativo.

As práticas de avaliação predominantemente somativas se apoiam na ideia de que todos os estudantes de uma turma partem do mesmo ponto em relação ao que se ensina e aprendem no mesmo tempo, da mesma forma. Nessa lógica, uma vez ensinado um conteúdo programado, é possível manter expectativas de aprendizagem iguais para todos, em tempos iguais, com os diferentes saberes expressos por meio de um único instrumento avaliativo – por exemplo, a prova. Entretanto, sabemos que há diferenças entre os estudantes, que eles se baseiam em experiências e conhecimentos prévios variados, aprendem de maneiras distintas, em tempos próprios. Em todos os níveis de escolaridade, um dos maiores desafios nas escolas é planejar considerando a diversidade de crianças, adolescentes e jovens no que diz respeito aos conhecimentos e à relação que estabelecem com o aprender. Como afirma a autora e pesquisadora Delia Lerner, “se há algo de semelhante em todas as salas de aula, é precisamente que *as diferenças reinam em todas elas*” (LERNER, 2007, p. 8 [tradução nossa]). Se os estudantes são singulares, se aprendem em ritmos e tempos próprios, se alcançam resultados distintos, a avaliação não pode ignorar essas diferenças e pretender homogeneizar todos os aprendizes. Reconhecer a heterogeneidade dos modos e tempos de aprendizagem implica adotar outro enfoque de avaliação.

De acordo com a perspectiva de que a escola deve assegurar o direito de todos os estudantes às aprendizagens, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.364/1996), a avaliação tem a função de dar subsídios ao processo de ensino, visando favorecer ao máximo as aprendizagens. Em outras palavras, a avaliação é da aprendizagem e também do ensino. Assim, como vimos nos capítulos anteriores, a avaliação tem como princípios a equidade e a inclusão, de maneira a assegurar oportunidades para conviver e aprender na escola. Conforme apontam Garcez e Ikeda (2021, p. 132-133):

Hoje, a elaboração de caminhos e sequências didáticas, a seleção de métodos, técnicas, estratégias de apresentação de conteúdos, de produção e escolha de

materiais, de organização do espaço e do tempo e as formas de avaliação do trabalho e daquilo que foi aprendido devem ser pensados à luz dos pressupostos da Educação Inclusiva. Faz parte do ofício de ensinar a elaboração do planejamento de um trabalho didático-pedagógico acessível a todos os integrantes da sala de aula. Sem exceção!

POR DENTRO DA LEI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 24, propõe a avaliação como um processo contínuo e orientador do ensino, voltado à inclusão dos estudantes e a sua permanência na escola.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;*
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;*
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;*
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;*
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;*

[...]

Segundo esse enfoque, avaliar pressupõe considerar os diferentes percursos dos estudantes e as características de cada um deles e realizar o devido acompanhamento, com a finalidade de regular constantemente o ensino em relação às aprendizagens percebidas e necessárias. Uma avaliação pautada apenas na conceitualização de resultados, que utilize instrumentos e parâmetros únicos, dificilmente garantirá o direito de todas e todos de aprender.

A FUNÇÃO COMUNICATIVA DA AVALIAÇÃO

Para Hadji (2001), a avaliação formativa deve apresentar três características: ser informativa, ajudar os estudantes e ter uma função reguladora.

O termo “informativa” é usado aqui em sentido amplo, ou seja, no de multiplicar os “retornos de informação” aos estudantes. A avaliação formativa desejável é um “retorno de informação multidirecional dirigida ao aluno, em vez de referir-se a ele” (HADJI, 2002), sem escala de valor. Desse modo, a avaliação se configura como um ato de comunicação que visa promover a construção de sentido e favorecer as aprendizagens. Portanto, tem de ser acessível, considerando a acessibilidade em suas múltiplas dimensões.

A avaliação pode exercer sua função comunicativa em diversos momentos e instâncias da vida escolar. Tomaremos como objeto de reflexão três instâncias de comunicação para que você, professora, professor, identifique possibilidades e oportunidades para atribuir ainda mais sentido a suas práticas de avaliação. São elas:

- ▶ a comunicação com os estudantes;
- ▶ a comunicação com familiares ou responsáveis;
- ▶ a comunicação com outros profissionais.

Avaliação como instância de comunicação com os estudantes

As devolutivas feitas pelo docente e as autoavaliações são oportunidades de interação para estabelecer comunicação com os estudantes, a fim de que tomem consciência do que se espera deles e se situem em relação a tais expectativas, colocando-os em um lugar de centralidade no processo de avaliar e, consequentemente, de aprender. Para desenvolver a avaliação nessa perspectiva, é preciso criar condições didáticas com práticas que sejam um caminho efetivo para a autorregulação – ou seja, para que o estudante possa assumir de maneira gradativa, na medida de suas possibilidades, a gestão do próprio processo de aprendizagem e saber em que melhorar e como fazer para atingir esse objetivo.

Além disso, vale rememorar, dos capítulos anteriores, os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (capítulo 2, pp. 61 e 65, e capítulo 5, pp. 148 e 149, que estão alinhados aos pressupostos da equidade e da inclusão. Trazer esses conhecimentos para as ações avaliativas, dado que elas compõem o conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, é uma forma de maximizar e universalizar o acesso ao conteúdo curricular. Nas palavras de Garcez e Ikeda (2021, p. 151-152):

Visando equiparar oportunidades, as avaliações devem ter como referência o processo individual, estabelecendo comparações intrapessoais e não com os outros, já que cada um é singular no manejo de suas inteligências. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que a diferença é o que há de comum entre todos, idealmente, é necessário elaborar estratégias de avaliação sempre diversificadas – na determinação dos tempos, nos procedimentos do professor durante a aplicação, na oferta de materiais de apoio e, inclusive, na elaboração do instrumento – não somente para aqueles que são público-alvo da Educação Especial.

ENTENDA OS CONCEITOS DE REGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO

Na perspectiva formativa, os conceitos de regulação e autorregulação são fundamentais.

Segundo o *Dicionário online de português*, “regulação” é o “ato de regular, de estabelecer normas; ação de ajustar, de afinar; afinação, ajustamento”. Podemos dizer que a regulação do ensino, no contexto da avaliação formativa, se refere aos processos de ajuste dos dispositivos de ensino em face das aprendizagens percebidas.

Já a autorregulação é a regulação das aprendizagens empreendida pelo aprendiz. Perrenoud (1996, p. 96) a define como as “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”.

Aprender a fazer a gestão do próprio aprendizado é um processo a ser desenvolvido ao longo do tempo pelos estudantes, com o apoio de professoras e professores, que vão atuar criando as condições didáticas mais favoráveis para o desenvolvimento da autorregulação. As condições didáticas que favorecem o desenvolvimento da autorregulação são:

- ▶ comunicar aos estudantes os propósitos das atividades e produções propostas, para que eles construam sentido e se comprometam com elas,
- ▶ indicar as expectativas em relação a essas produções, o que significa apresentar ou construir critérios de avaliação com a participação deles.

Acessibilidade é a chave para fazer esse movimento sem excluir nenhum estudante. Por exemplo, se o que se vai avaliar é um relatório sobre um experimento produzido nas aulas de ciências da natureza, é necessário ter realizado previamente um trabalho a respeito desse gênero textual, estabelecendo de maneira coletiva o que não pode faltar em um bom relatório de experiência (veja o exemplo de proposta de avaliação compartilhada na p. 191).

A seguir, vamos refletir sobre como as devolutivas e as autoavaliações podem ser uma instância de interação e comunicação com os estudantes.

Devolutivas (ou retroalimentações)

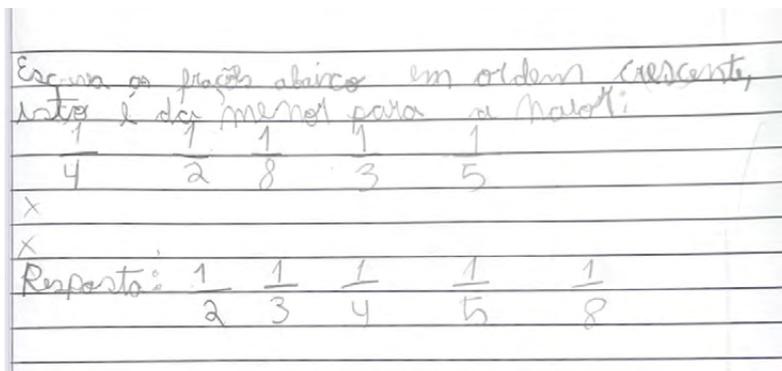
Tradicionalmente, a correção de um trabalho escolar centra-se na professora ou no professor, de modo que, depois que o estudante realiza uma prova ou outra atividade escrita, ela ou ele corrige sua produção e lhe atribui uma nota, com base nos erros e acertos verificados. Como vimos, nesse modelo, nem sempre é possível garantir que a avaliação oferece oportunidade de o estudante aprender e se desenvolver.

Para propor a avaliação na perspectiva voltada às aprendizagens, vamos pensar sobre a palavra “corrigir”. Neus Sanmartí (2009, p. 70) afirma que “somente aquele que cometeu um erro pode corrigi-lo, já que os professores apenas detectam os erros, e, em se compreendendo as causas, podem sugerir estratégias para superá-los”. Quando detecta erros nas produções dos estudantes e indica estratégias para superá-los, o docente lhes devolve a atribuição de corrigir o trabalho feito. Para efetuar essa devolutiva, estabelece um diálogo com eles, compartilhando o processo avaliativo, com a finalidade de levá-los a se colocar em uma situação ativa diante da própria aprendizagem.

Se feitas com planejamento e intencionalidade, de maneira dialogada e sistemática, apoiando-se em registros e protocolos, tais devolutivas podem se constituir em “retroalimentações” (ANIJOVICH; GONZÁLEZ, 2011) e permitir aos estudantes regular seus percursos de aprendizagem e ao docente aprimorar o ensino.

Vamos analisar o diálogo de uma professora com um estudante com base em uma proposta de matemática para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental.

[Questão]



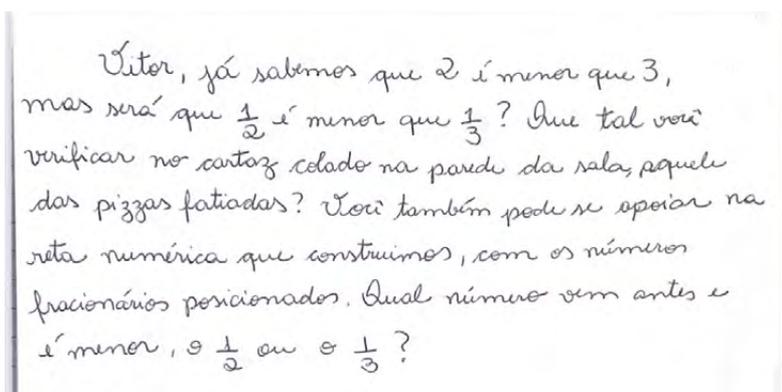
Descrição da imagem:

Escreva as frações abaixo em ordem crescente, isto é, da menor para a maior:

$\frac{1}{4}$ - $\frac{1}{2}$ - $\frac{1}{8}$ - $\frac{1}{3}$ - $\frac{1}{5}$

Resposta: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{8}$

[Observação da professora por escrito]



Descrição da imagem:

Vitor, já sabemos que 2 é menor que 3, mas será que $\frac{1}{2}$ é menor que $\frac{1}{3}$? Que tal você verificar no cartaz colado na parede da sala, aquele das pizzas fatiadas? Você também pode se apoiar na reta numérica que construímos, com os números fracionários posicionados. Qual número vem antes e é menor, o $\frac{1}{2}$ ou o $\frac{1}{3}$?

O estudante errou a resposta porque, ao ordenar os números fracionários, recorreu à mesma lógica que utilizava para ordenar os números naturais. Em sua comunicação escrita, a docente ressaltou essa questão e o ajudou a diferenciar os dois conjuntos: “Vitor, já sabemos que 2 é menor que 3, mas será que $\frac{1}{2}$ é menor que $\frac{1}{3}$?”. Além disso, ela o remeteu a dois aportes presentes na sala de aula – o cartaz e a reta numérica –, apoios aos quais Vitor poderia recorrer. Ao fazer isso,

devolveu a ele a responsabilidade de corrigir sua resposta e lhe ofereceu uma nova oportunidade de entendimento do tema. Em ocasiões futuras, a professora (de maneira intencional e planejada) continuará a dialogar com Vítor sobre seus avanços ou sobre a persistência de erros na ordenação de frações.

Autoavaliações

A autoavaliação dos estudantes consiste na reflexão deles sobre os conhecimentos obtidos a respeito de um tema ou na avaliação de uma produção própria com base em itens objetivos de análise previamente propostos e discutidos.

Você pode estar pensando: “Que validade pode ter a autoavaliação se todos eles vão se avaliar bem, mesmo quando produzem mal?” ou “Eles não sabem quase nada sobre o assunto, como vão se avaliar?”. São perguntas pertinentes, que indicam que a autoavaliação em si é um conteúdo a ser ensinado, por isso deve ser tratada como um objeto de ensino da escola, em todos os componentes curriculares. Um dos motivos para isso é que, como revelam Anijovich e González (2011), os estudantes que realizam autoavaliações como parte do processo de avaliação formativa apresentam melhor desempenho escolar, inclusive em provas tradicionais.

A autoavaliação pode ser entendida como um caminho, e não como o final dos processos de ensino e de aprendizagem. Para ilustrar essa ideia, apresentamos uma proposta de autoavaliação destinada a uma turma de 5º ano a respeito do trabalho com uma sequência didática de língua portuguesa, sobre a escrita de notícia, desenvolvida nas aulas das semanas anteriores a sua proposição.

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCRITA DE NOTÍCIA

A. Releia atentamente a lista de critérios que construímos para a escrita de notícias.

Critérios

1. Considerar o assunto do título ao longo da notícia.
2. Contar um pouco da notícia no primeiro parágrafo.
3. Registrar o que aconteceu.
4. Registrar onde aconteceu.
5. Registrar quando aconteceu.
6. Registrar como aconteceu.
7. Registrar com quem aconteceu.
8. Escolher um assunto interessante.
9. Pesquisar informações para a notícia.

B. Agora, releia a notícia que você escreveu e preencha o quadro a seguir.

AUTOAVALIAÇÃO DA ELABORAÇÃO DE NOTÍCIA

Seu texto está mesmo “parecendo” uma notícia? Vejamos.	Sim	Não
a. O texto tem um título com verbo no presente que informa o fato central?		
b. Você elaborou o primeiro parágrafo dando uma ideia ao leitor das informações mais importantes da notícia?		
c. Você registrou no texto, além dos fatos principais, detalhes sobre o acontecimento?		
d. Você incluiu as falas dos entrevistados no texto?		
e. Você acrescentou imagem(ns) e a(s) descreveu em legenda(s)?		

C. Com base nessa avaliação, você vai poder reformular seu texto para que ele comunique sua mensagem de um jeito ainda melhor. Bom trabalho!

É possível perceber que essa proposta ajuda os estudantes a se situar em relação ao conteúdo trabalhado e lhes indica como prosseguir. Talvez alguns deles, até o momento de realizar a autoavaliação, não tenham se dado conta de todos os conhecimentos envolvidos no estudo em questão. Nesses casos, a autoavaliação comunica o que se espera que seja apropriado por eles, orientando-os no processo e mostrando-lhes como avançar – ou seja, o instrumento atua no “aprender a estudar”. Além disso, como vimos, quanto mais a autoavaliação considera as características corporais, sensoriais e comunicativas presentes na turma, mais acessível se torna e mais plenamente cumpre seu objetivo. Exerce, assim, as funções propostas por Hadji para a avaliação: informa aos estudantes as aprendizagens esperadas, ajuda-os a avançar nelas e a regulá-las.

A autoavaliação também contribui para regular o ensino, pois é um instrumento importante para as intervenções docentes, uma vez que fornece dados para a professora ou o professor a respeito do que é preciso cuidar, tanto no âmbito individual como no coletivo. O próximo exemplo ilustra essa potencialidade. Vale lembrar que, ao levar em conta as características presentes na turma, as autoavaliações devem oferecer opções objetivas para que todos os estudantes, sem exceção, mostrem o que sabem.

A proposta foi feita após uma sequência de aulas sobre termômetros e temperatura, no 4º ano do Ensino Fundamental.³

3. Proposta e produção desenvolvidas no âmbito de projeto de formação de educadores em ciências da natureza e matemática em 2021 pela Roda Educativa (então CE CEDAC).

ORIENTAÇÕES PARA A AUTOAVALIAÇÃO

O que aprendemos

Nesta oficina, vocês puderam refletir sobre a temperatura e investigar os termômetros, como funcionam as escalas e os gráficos de barras.

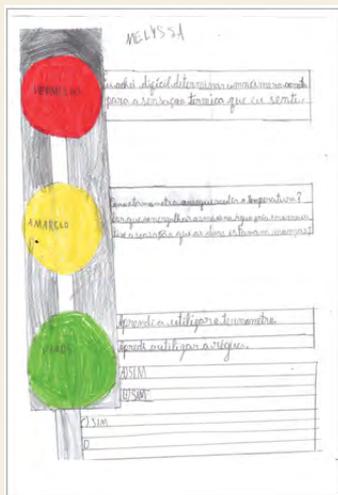
Agora, é momento de pensar sobre o que foi possível aprender e sobre o que poderia ser compreendido melhor. Reflitam sobre a participação e aprendizagem de vocês e:

1. Desenhem um farol (sinal de trânsito) no caderno de vocês. Ao lado da “luz verde”, anotem algo que compreenderam bem. Ao lado da “luz amarela”, algo que despertou dúvidas no processo. Ao lado da “luz vermelha”, algo que foi difícil compreender.
2. Quando trabalhamos em grupo, é bem diferente de trabalhar sozinho, pois é preciso escutar o que os colegas pensam e dizem; também é preciso dizer o que cada um pensa, é preciso ser organizado ou organizada, é preciso repartir as tarefas sem sobrecarregar ninguém, ser colaborativo ou colaborativa, evitar querer fazer tudo sozinho ou sozinha, cuidar de falar em tom de voz adequado etc.

Pensando no trabalho em grupo realizado por vocês com suas e seus colegas:

- a. Vocês conseguiram contribuir com o trabalho coletivo dividindo as tarefas com os grupos e realizando aquelas que ficaram sob sua responsabilidade?
- b. Vocês colaboraram com a organização do espaço e cuidaram dos materiais?
- c. Vocês compartilharam as suas ideias e opiniões e ouviram as dos colegas?

Autoavaliação da estudante



Descrição da imagem:

Desenho de criança feito com lápis de cor mostra um farol de trânsito com suas três luzes redondas características vermelha, amarela e verde (de cima para baixo). À direita da luz vermelha, a estudante escreveu, a lápis: “Eu achei difícil determinar um número correto para a sensação térmica que eu senti”. À direita da luz amarela, anotou “Como o termômetro consegue medir a temperatura? Por que ao mergulhar as mãos na água fria e morna eu tive a sensação que as duas estavam mornas?”. À direita da luz verde, registrou “Aprendi a utilizar o termômetro.”

Aprendi a utilizar a régua.

- a. Sim.
- b. Sim.
- c. Sim.”.

Essa autoavaliação oferece algumas pistas sobre a medida, sendo que os conteúdos trabalhados, inclusive os atitudinais, foram apropriados pela estudante, e também sobre aqueles a que o docente precisa atentar: ela dá indícios de que temas como o funcionamento dos termômetros e a sensação térmica podem ser retomados, a fim de que as dúvidas registradas sejam esclarecidas. Adicionalmente, ao verificar a existência de interesse de mais estudantes pelo tema, será possível planejar um estudo sobre o funcionamento dos diferentes tipos de termômetro, um aprofundamento não planejado previamente, mas que se mostra pertinente.

Além das autoavaliações individuais como as que acabamos de analisar, podem ser propostas autoavaliações compartilhadas, recurso em que uma produção é avaliada por seu(s) autor(es) de maneira compartilhada com outro(s) estudante(s) e/ou com a professora ou o professor. No capítulo 4, você teve a oportunidade de conhecer uma autoavaliação compartilhada por estudantes e sua professora, no contexto do projeto Animais do Brasil.

Assim como as autoavaliações individuais, as autoavaliações compartilhadas se baseiam em itens de análise previamente propostos ou coletivamente construídos, que se constituem em critérios avaliativos objetivos e compreensíveis.

Vamos analisar um exemplo de proposta de avaliação compartilhada entre estudantes autores e não autores e o docente, a ser realizada depois da redação em duplas de um relatório experimental na aula de ciências da natureza, em turma de 9º ano.

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DE RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA

Ciências da natureza – 9º ano B

Relatório produzido por:

Nome do relatório:

Dupla avaliadora:

O que não pode faltar no relatório?	Que aspectos avaliar?	Dupla autora	Dupla avaliadora	Professor(a)
1. Título do relatório	O título comunica o teor do experimento e se relaciona com o objetivo principal?			
2. Objetivo principal do experimento	Está nítida a finalidade do experimento? Ela indica o que pretende analisar?			
3. Hipótese	Está explícito o que se quer comprovar?			
4. Materiais utilizados	Todos os materiais estão listados? Foram nomeados apropriadamente?			
5. Procedimentos experimentais	Os procedimentos estão descritos passo a passo, de modo que seja possível reproduzi-los? Foram utilizados recursos como desenhos ou esquemas?			
6. Resultados obtidos	Os resultados foram registrados de maneira organizada? Observação: é favorável que estejam organizados em gráficos e/ou tabelas para facilitar a análise.			
7. Conclusões	Estabelece-se relação com a hipótese inicial, confirmando-a ou não, com base na análise dos resultados? Observação: é desejável haver aportes teóricos e citações sobre o tema.			
8. Aspectos da linguagem utilizada	O texto foi bem redigido? Foram utilizados termos científicos?			

Fonte: elaborado com base em Sanmartí (2009).

A intencionalidade dessa proposta de autoavaliação compartilhada consiste em ajudar os estudantes a apropriar-se dos requisitos exigidos na elaboração de relatórios de atividades experimentais, uma vez que, por meio dela, eles têm a oportunidade de analisar detidamente uma produção à luz de critérios predefinidos e de considerações feitas pela professora ou pelo professor. Vale ressaltar que toda a comunicação entre os estudantes que participam da atividade – tanto autores como avaliadores – é moldada por critérios precisos e discutidos previamente, evitando julgamentos subjetivos e não vinculados à qualidade da produção. Esses critérios podem ser construídos pela turma ou apresentados pelo docente para análise e discussão, a depender do conteúdo, da faixa etária e das competências já desenvolvidas relacionadas com a proposta. Segundo Sanmartí (2009, p. 80):

Na base da avaliação entendida como um processo de regulação e autorregulação, os critérios não são simples instrumentos de controle estabelecidos pelo professor, mas sim conhecimentos que possibilitarão que cada estudante possa autoavaliar sua produção.

Há experiências em que, depois de se avaliarem mutuamente, os estudantes se reúnem em uma roda de conversa para dialogar sobre a atividade, apoiando-se em questões propostas pela professora ou pelo professor, como: “O que lhes pareceu mais desafiante ao avaliar a produção de um colega ou de uma dupla?”; “Em que medida a avaliação de outro estudante ou de outra dupla diferiu de sua própria avaliação ou foi semelhante a ela?”; “A que podem ser atribuídas as divergências?”; “O que a avaliação do colega ou da dupla de colegas acrescentou a sua

aprendizagem sobre o tema da produção?”. Essa conversa, pautada na experiência de avaliar e de ser avaliado, pode contribuir para a tomada de consciência dos estudantes sobre os próprios processos de aprendizagem e favorecer a convivência fundamentada no respeito e na valorização das diferentes ideias em jogo.



BAIXE E UTILIZE

Confira dois exemplos de autoavaliação: uma proposta para matemática e uma para língua portuguesa. Você pode inspirar-se nelas e adaptá-las ao trabalho que está desenvolvendo com sua turma. Acesse o *link* <https://mod.lk/8mskf> ou o código QR.

Avaliação como instância de comunicação com familiares ou responsáveis

O boletim escolar talvez seja a maneira mais frequente de comunicação do desempenho dos estudantes que parte das escolas e chega até as famílias. Ao final de um período, esse registro fornece, em geral, as notas obtidas nas disciplinas, dados de frequência e, às vezes, alguma informação sobre comportamento ou participação, na forma de um breve relato.

Certamente, as notas e os relatórios de desempenho servem como indicadores objetivos, permitindo que os familiares ou responsáveis conheçam alguns aspectos da vida acadêmica dos estudantes, compreendam o progresso alcançado e identifiquem esferas de melhoria. Para além dessa comunicação de resultados por intermédio do boletim, a função comunicativa da avaliação pode estender-se para outras propostas. Por exemplo:

- ▶ O que está planejado para a turma.
- ▶ Quais foram os avanços obtidos ao longo do processo.
- ▶ Quais eram as expectativas de aprendizagem para aquele período.
- ▶ Quais são as expectativas de aprendizagem para o período seguinte.

Uma questão importante: como podemos ouvir as famílias e nos aproximar delas, a fim de compreender o que esperam saber sobre a vida escolar dos estudantes? Às vezes, as referências dos familiares ou responsáveis, em função das próprias vivências, estão muito distantes da forma como se compreende o ensino hoje. Será que estamos conseguindo promover junto a eles uma reflexão sobre como aproximar as duas perspectivas de modo que seja viável analisar os processos e avanços na diversidade de saberes? A transparência na comunicação dos critérios de avaliação e a clareza nas



CONSULTE TAMBÉM

Para saber mais sobre como a escola pode aprimorar sua relação com as famílias dos estudantes, acesse o livro *Diálogo escola-família: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens*. Acesse o link <http://mod.lk/pden1> ou o código QR.

expectativas de aprendizagem contribuem para um sistema educacional mais justo, coerente e inclusivo.

É importante registrar que muitas famílias não entendem que são as expectativas de aprendizagem que orientam o trabalho docente. Notadamente, aquelas que têm crianças, adolescentes ou jovens com deficiência ou transtorno do espectro autista, por exemplo, precisam ser chamadas a essa conversa, às vezes de maneira mais direta, para compreender os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, afirmam Garcez e Ikeda (2021, p. 153): “Se a educação pressupõe um trabalho coletivo, o percurso de aprendizagem de uma pessoa público-alvo da Educação Especial radicaliza ainda mais essa prática, exigindo trocas constantes e resoluções compartilhadas”.

Reuniões coletivas e individuais com familiares ou responsáveis podem ser oportunidades para comunicar processos, mostrar exemplos de produções feitas pelos estudantes e até antecipar o aprendizado esperado em um período de estudos, assim como os principais temas abordados, a fim de incentivar a contribuição dos adultos próximos das crianças, adolescentes e jovens, reforçando as responsabilidades compartilhadas no processo educacional.

Considerando a função comunicativa da avaliação e em conformidade com a perspectiva formativa e inclusiva, é possível superar o caráter meramente informativo dos critérios avaliativos, como notas e conceitos em boletins, e construir outros modos institucionais de incluir os familiares ou responsáveis nos aspectos mais processuais da avaliação, procurando analisar e dividir com eles outros dados que descrevem os processos de aprendizagem.



BAIXE E UTILIZE

Apresentamos um exemplo de documento produzido em uma escola com a finalidade de realizar a comunicação com familiares ou responsáveis em uma perspectiva formativa. Trata-se de um convite elaborado por uma professora de 1º ano do Ensino Fundamental para que as famílias observem em reunião o caderno como registro estruturado do percurso de cada criança da turma. Acesse o *link* <https://mod.lk/Oxiul> ou o código QR.

AVALIAÇÃO COMO INSTÂNCIA DE COMUNICAÇÃO COM OUTROS PROFISSIONAIS

Apresentamos na seção anterior exemplos de instrumentos de trabalho do docente para garantir a comunicação da avaliação tanto para os estudantes como para os familiares ou responsáveis. São recortes de práticas de avaliação mais amplas que visam garantir o direito de aprendizagem de todas e todos. Agora trataremos do conselho de classe como uma situação específica de comunicação das aprendizagens dentro da equipe escolar.

O conselho de classe, que ocorre periodicamente ao longo do ano letivo, é uma instância colegiada presente em instituições educacionais como escolas e universidades. Trata-se de uma reunião que retoma as normas da instituição relacionadas à avaliação com o principal objetivo de discutir e construir acordos sobre o desempenho dos estudantes.

Nas práticas mais comuns, os conselhos de classe são organizados pelos gestores escolares e, neles, professoras e professores apresentam informações sobre o desempenho dos estudantes nas respectivas disciplinas,

incluindo notas, frequência, dados sobre a participação e características do comportamento. Sousa (1995, p. 58) sugere uma compreensão mais alargada desses encontros:

O Conselho de Classe, a meu ver, ganhará sentido se vier a se configurar como espaço não só possibilitador da análise do desempenho do aluno e, mais, do desempenho da própria Escola, de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais), como também de proposição de rumos para a ação, rompendo-se com as finalidades classificatória e seletiva a que tem servido. Para que se efetive com tal sentido, é necessário haver uma intencionalidade comum entre os agentes da organização escolar, representativa de um projeto coletivo.

O que é possível fazer para ajudar os estudantes que chegam ao final de um período sem aprender o esperado? Ao possibilitar a troca de informações entre os diversos atores do ambiente escolar, um novo modelo de conselho, que reúna profissionais e estudantes, pode contribuir para a construção de ações efetivas para a revisão da trajetória escolar de cada criança, adolescente e jovem e na elaboração de um planejamento para o atendimento às necessidades de cada ator para o avanço das aprendizagens.

Preparar-se para um conselho de classe é fundamental para que você, professora, professor, possa participar ativamente das discussões e da tomada de decisões. Apresentamos a seguir algumas orientações e sugestões para isso.

- ▶ Organizar os instrumentos de coleta de dados para avaliação: reúna as atividades mais ilustrativas do percurso dos estudantes, como avaliações parciais, provas, autoavaliações, entre outros instrumentos, que serviram de base para compor sua avaliação.
- ▶ Registrar observações relevantes: utilize suas anotações de observações importantes ao longo do período, pois elas podem ser úteis para contextualizar

discussões durante o conselho de classe. Algumas sugestões que podem ser ponto de partida para a elaboração de propostas de ação:

- ▶ Situações de sucesso ao longo do período: lembrar algum trabalho em que o estudante esteve particularmente envolvido pode promover uma abordagem equilibrada, destacando seus pontos positivos e suas conquistas.
- ▶ Familiaridade com os interesses dos estudantes: trazer exemplos de assuntos que os atraem e aspectos nos quais se destacam pode ser válido para atuar no modo como se veem e como se sentem nesse papel.
- ▶ Conhecimentos e habilidades: listar os conhecimentos e as habilidades relativos ao ano em curso e aos anteriores que o estudante já tenha garantido.
- ▶ Levar perguntas e preparar-se para ouvir as respostas e perspectivas dos outros integrantes do conselho.

No capítulo 1, foi apresentada a construção do registro de práticas como forma de tornar visíveis os processos de aprendizagem e as intervenções docentes. Registros são excelentes instrumentos para retomar os percursos e alimentar as conversas no conselho de classe. Ao se preparar de maneira abrangente, o docente pode contribuir para um encontro produtivo e propositivo, no qual as discussões são embasadas em informações concretas e orientadas para a tomada de decisões que podem beneficiar o desenvolvimento dos estudantes.

Além da avaliação individual dos estudantes, o conselho de classe pode discutir questões mais amplas presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, como estratégias pedagógicas, práticas educacionais da instituição e ações para promover um ambiente escolar saudável, acessível e propício ao aprendizado, considerando uma perspectiva de educação integral, inclusiva, democrática e antirracista. Seus integrantes têm a responsabilidade de tomar decisões



BAIXE E UTILIZE

Acesse exemplos de situações discutidas e de bons encaminhamentos sugeridos por um conselho de classe do 4º ano do Ensino Fundamental no [link](https://mod.lk/y1grg) <https://mod.lk/y1grg> ou no código QR.

coletivas e propor ações que visem ao aprimoramento do ensino e ao bem-estar das turmas. Essas decisões podem envolver a implementação de projetos educacionais, a criação de programas de apoio, a definição de novos critérios de avaliação e, em casos mais específicos, a discussão de estratégias para lidar com situações individuais de crianças, adolescentes e jovens que estejam enfrentando dificuldades.

O objetivo é criar condições para que o conselho de classe seja um caminho para subsidiar o êxito dos estudantes, e não uma instância de confirmação de fracassos. Desse modo, a comunicação da avaliação deles entre os profissionais da escola pode ser um instrumento importante na gestão escolar e na promoção de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral de todos os estudantes e de cada um deles.



CONSULTE TAMBÉM

Para saber mais sobre a construção de um processo avaliativo contínuo, acesse o capítulo 6 do livro *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*. Acesse o link <https://mod.lk/coordena> ou no código QR.

A IMPORTÂNCIA DO CLIMA ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Ao longo deste capítulo, foram apresentadas contribuições para que você, professora, professor, possa criar possibilidades de avaliação em uma perspectiva formativa e contínua, considerando a comunicação com os estudantes, com os familiares ou responsáveis e com seus parceiros profissionais. A construção de uma avaliação processual, capaz de indicar caminhos para a aprendizagem de todos os estudantes, só será efetiva com a parceria e colaboração de todos os profissionais da escola.

Foram apresentadas alternativas não apenas para comunicar o desempenho, mas também para promover uma compreensão mais profunda do processo de aprendizagem, tanto para os estudantes como para os familiares ou responsáveis, considerando a acessibilidade, a inclusão e a equidade como princípios. Assim, incluir e ouvir todos esses atores na avaliação e realizar trocas com outros profissionais da escola podem ser caminhos para sair da perspectiva unívoca de sucesso ou insucesso e encontrar novas vozes e novos dados a respeito das trajetórias escolares percorridas.

Nesta conclusão, voltamos a relacionar clima escolar e avaliação. O clima escolar desempenha um papel significativo no desenvolvimento e envolvimento de crianças, adolescentes e jovens, e um ambiente acolhedor, amplo, acessível e inclusivo é um ingrediente que favorece os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, já está estabelecido que, quando os estudantes se sentem competentes e reconhecidos por seus esforços, tendem a desenvolver uma autoimagem positiva como aprendizes. Ao contrário, se enfrentam desvalorização e colecionam insucessos, o impacto na trajetória escolar tende a ser negativo. Como os estudantes se veem nesse papel e como percebem seus colegas são fatores intrínsecos ao ambiente escolar que merecem a atenção dos profissionais da escola.

Os processos de avaliação desempenham um papel relevante nesse contexto e constituem ferramentas úteis para evitar a cristalização do fracasso escolar. Cabe reiterar que as avaliações com devolutivas que orientem os estudantes, em conjunto com as avaliações compartilhadas, são propostas que podem contribuir para um ambiente escolar mais equitativo e inclusivo, à medida que explicitam critérios de avaliação a serem compartilhados no decorrer do processo de aprendizagem.

As situações de autoavaliação e os resultados das avaliações podem gerar instâncias de apoio pedagógico, bem como ampliar os repertórios dos docentes considerando o Desenho Universal para Aprendizagem. Este é um princípio importante: aqueles que vão mal necessitam de ajuda. Sobre isso, afirma Weisz (2009, p. 98):

As escolas podem elaborar projetos que garantam horários de atendimento desses alunos antes ou depois da aula. Podem definir propostas de parceria com professores substitutos ou estagiários dentro do horário de aula, de tal forma que tenham um cronograma de atendimento das diferentes classes. Podem criar um sistema de apoio que implica reagrupamento das turmas em alguns dias da semana, também dentro do horário de aula. Podem fazer o que considerarem mais conveniente. Só não podem deixar os alunos irem acumulando dificuldades, pois isso impede que a escola cumpra com o seu papel de ensinar.

Propostas de apoio pedagógico podem ser frequentes e assumir diferentes formatos nas escolas. Weisz (2009) defende que os estudantes entrem e saiam dessas atividades na medida de suas necessidades, como parte da escolaridade de qualquer um. Desse modo, elas não se configuram como algo destinado apenas a quem tem dificuldades, em uma dinâmica que desencoraja a comparação e a desqualificação.

Muitas vezes, os estudantes classificam uns aos outros com base nas habilidades acadêmicas que detêm, criando rótulos. Portanto, é de grande importância que as escolas promovam um ambiente que valorize os diferentes modos de aprender, evitando que circulem comentários desagradáveis e cultivando atitudes de respeito e apoio diante das dificuldades dos colegas.

O clima escolar, a autoimagem dos estudantes e as avaliações estão intrinsecamente interligados. Ao estimular um ambiente que valoriza a diversidade de habilidades, incentiva a colaboração e utiliza as avaliações como ferramentas para o crescimento, as escolas podem fomentar a convivência ética, gerando um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.



**OUÇA
NA ESCOLA - UM PODCAST
PARA EDUCADORAS E EDUCADORES**

Episódio 20 - Discutimos aqui as práticas de avaliação a acompanhamento das aprendizagens, no seu caráter processual e formativo, e com ênfase no seu papel na comunicação com estudantes, familiares e demais educadores da escola, a fim de inclui-los e corresponsabilizá-los nos processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLPORT, G. *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder, 1966.
- ANIJOVICH, R.; GONZÁLEZ, C. *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216.asp.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- CAMILLONI, A. *Las apreciaciones personales del profesor*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 1987. Mimeografado.
- DIAZ, P.; PEREZ, T. (org.). *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas*. São Paulo: Moderna, 2023.
- GARCEZ, L.; IKEDA, G. *Educação Inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás*. São Paulo: Arco 43, 2021.
- HADJI, C. A avaliação a serviço dos alunos: utopia ou realidade? *Revista Pátio*, ano VI, n. 22, jul./ago. 2002.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, v. 28, n. 4, p. 6-17, 2007.
- PEREZ, T. (org.). *Diálogo escola-família: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens*. São Paulo: Moderna, 2019.

- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANMARTÍ, N. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SOUSA, S. M. Z. L. Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? *Ideias*, n. 25, p. 45-59, 1995.
- WEISZ, T. A necessidade e os bons usos da avaliação. *In: WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CONHEÇA TAMBÉM



DIÁLOGO

escola-família

Parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens

ORGANIZAÇÃO TEREZA PEREZ

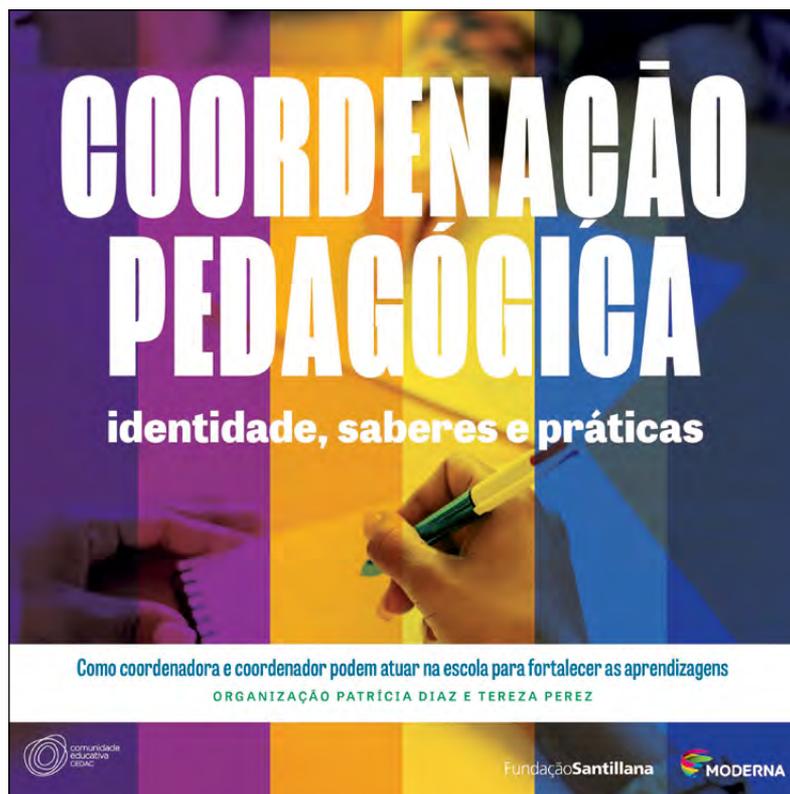
comunidade educacional CEDAC

Fundação Santillana

MODERNA

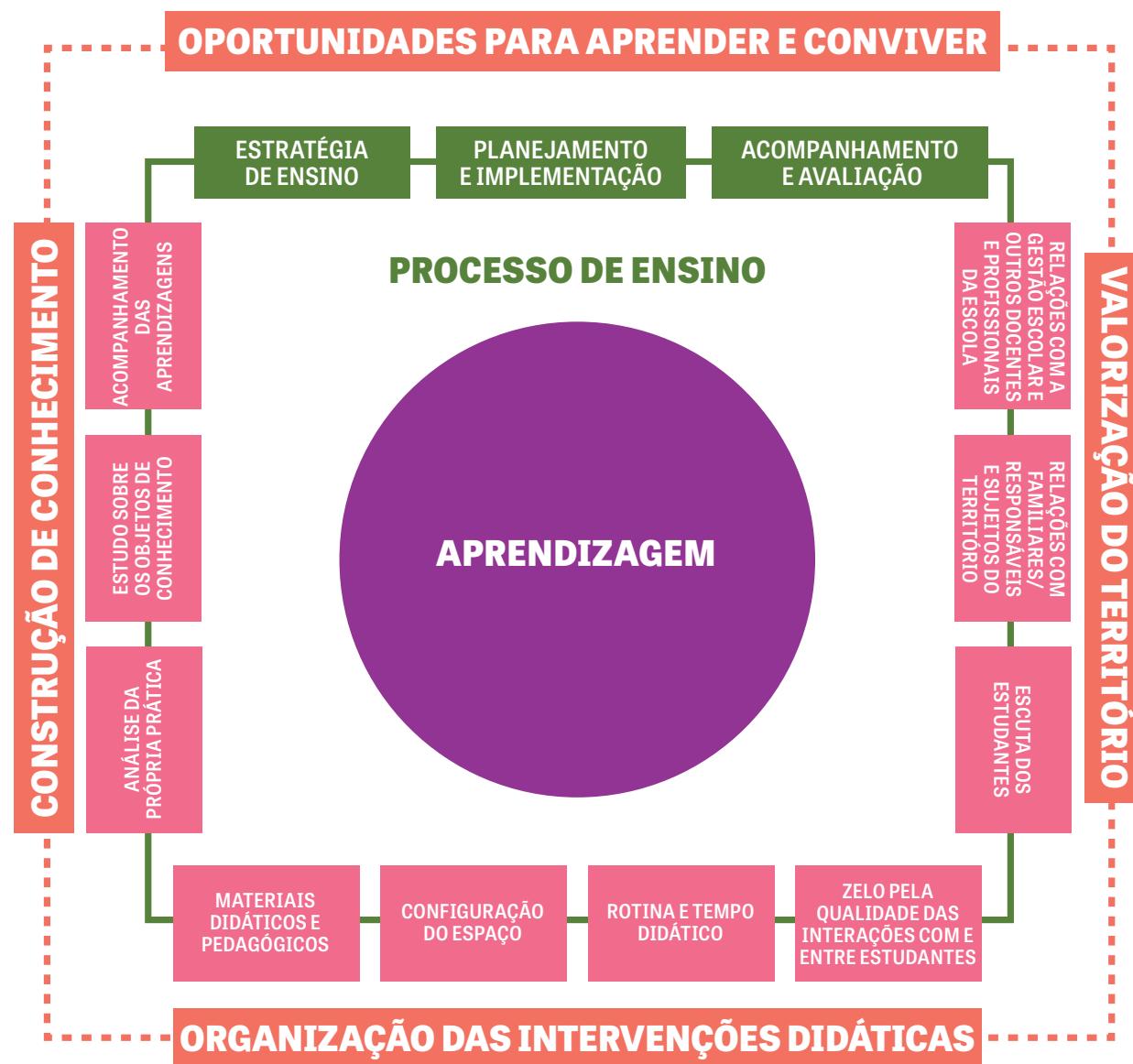






Este livro foi composto nas fontes Abril Text e Tablet Gothic
e impresso em maio de 2024.

DOCÊNCIA E GESTÃO DOS AMBIENTES PARA AS APRENDIZAGENS



Concepção: Roda Educativa.

Veja a legenda do diagrama ao lado

O diagrama evidencia os processos de gestão dos ambientes para as aprendizagens e suas relações com o ensino e a aprendizagem, para oferecer oportunidades de Educação com qualidade e equidade a todos os estudantes.

A fonte de sentido das ações dos educadores é promover a **aprendizagem**, a qual resulta de ações dos estudantes.

Para que os estudantes aprendam, a escola executa o **processo de ensino**, que é a ação da instituição. Ela requer:

- estratégia de ensino;
- planejamento e implementação;
- acompanhamento e avaliação.

As dimensões são eixos de atuação necessários para a gestão dos ambientes para as aprendizagens:

- relações com a gestão escolar, outros docentes e profissionais da escola;
- relações com familiares/responsáveis e sujeitos do território;
- escuta dos estudantes;
- zelo pela qualidade das interações entre estudantes;
- rotina e tempo didático;
- configuração do espaço;
- materiais didáticos e pedagógicos;
- análise da própria prática;
- estudo sobre os objetos de conhecimento;
- acompanhamento das aprendizagens.

O planejamento da atuação docente tem como objetivo organizar as intervenções didáticas, valorizar o território onde a escola está inserida e construir conhecimento, para ampliar as **oportunidades** de aprender e conviver na escola.



Acesse o infográfico Planejamento da atuação docente (verso da capa) no link <https://mod.lk/dug0x> ou no código QR.



Acesse o diagrama Docência e gestão dos ambientes para as aprendizagens (à esquerda) no link <https://mod.lk/chmbu> ou no código QR.



Entre as características da docência, acredito que a mais marcante seja trabalhar por um propósito. Alguns profissionais descobrem seu potencial de transformação, outros se espe-
lham em professoras ou professores que transformaram suas vidas e se transformam pelo
próprio ato de ensinar.

Um bom docente se faz em serviço, em meio a suas experiências, formação, estudos e às
histórias de cada estudante. Por isso, publicações como esta são importantes para instrumen-
talizar discussões sobre o presente e o futuro da profissão e auxiliar as novas gerações na lei-
tura crítica de mundos que estão por vir.

Nós, da Moderna, temos como missão tornar a sociedade mais justa por meio da escola.
A obra *Docência – Ensinar, aprender e transformar agora* vem para complementar os demais
títulos desta coleção tão prestigiada, que já abordou os papéis das famílias, da direção e da
coordenação pedagógica para que crianças, adolescentes e jovens estudem em um ambiente
escolar saudável, acessível e propício ao aprendizado, com base nos princípios da equidade e
da inclusão.

Desejo que esta seja mais uma leitura fundamental para a formação continuada nas esco-
las de todo o país.

Ivan Aguirra

Diretor de Marketing e Serviços Educacionais da Moderna



**OUÇA NA ESCOLA
UM PODCAST PARA
EDUCADORAS E EDUCADORES**

no link <http://mod.lk/podscola> ou no código QR.



**ACESSE ESTA
EDIÇÃO**

no link <https://mod.lk/docencia>
ou no código QR.

