

Revista
de Educação

Nº 60
Volume 2
JULHO 2024

**PROCESSO
SELETIVO
SIMPLIFICADO
PEB I E PEB II**

**SÍNTESE DA
PARTE PEDAGÓGICA**



www.apeoesp.org.br

ÍNDICE

I. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo Sem Fronteiras, s. l., v.12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012..... **05**
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.) Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015..... **07**
- MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Celia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018..... **15**

II. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

- ALMEIDA, Silvio; Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2017. LIVRO 264p. **19**
- BOTÃO, U. Dos S.; SILVA, S. Narrativas Quilombolas. p. 38 – 55. São Paulo. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2017..... **22**
- GUARANI, Jerá; Tornar-se selvagem. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 14, página 12 - 19, 2020 **25**
- SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021 **27**

III. PROJETOS E PROCESSOS EDUCACIONAIS

- ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020..... **33**
- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011..... **36**
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.45-56 **39**
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, abr. 2000..... **45**
- PACHECO, J. A. (Org.). Políticas de integração curricular. Porto: Porto Editora, 2000..... **49**

IV. ENFOQUE NA AULA

- LEMOV, Doug. Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2023..... **53**
- REIS, Pedro. Observação de Aula e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos CCAP-2 - Ministério da Educação Portugal – Lisboa. 2011..... **73**

V. DIDÁTICA

- ROJO, R.H.R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 **82**
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Cap. 2,3 e7. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012..... **86**
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para Ensinar Competências. Cap. 1 e 2. Porto Alegre: Penso, 2020 **90**

APRESENTAÇÃO

Esperançar se fez verbo na práxis e obra de Paulo Freire e na nossa luta contra o desmonte da educação pública e dos ataques aos/às docentes por Tarcísio/Feder. Esperançar é preciso.

Foi esperançando que chegamos até aqui, pois temos enfrentado um cenário de necropolítica, de negação do conhecimento científico e de aumento da violência estrutural e de adoecimento contra educadores/as e estudantes, principalmente filhos e filhas da classe trabalhadora.

Mas estamos enfrentando esses desafios nas Escolas, nos territórios e nas ruas, pois nos movemos pela “estranha mania de ter fé na vida” (“Maria, Maria”, de Milton Nascimento).

A Educação é uma construção coletiva permanente, para a qual devemos fazer convergir nossas energias, nos inserindo de forma qualificada e propositiva, atuando de modo crítico e criativo para uma prática transformadora.

Às docentes e aos docentes que vão prestar Concursos e Processos Seletivos, reforçamos o compromisso da APEOESP de luta incansável por uma carreira efetiva, pública e digna, que valoriza a história e a pessoa do Professor e da Professora.

Em sua obra Pedagogia da Esperança (1992), Paulo Freire proclamou que “...é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”.

Vamos juntos, para fazer de outro modo a educação que acreditamos, sonhamos, realizamos.

Bons estudos. Sucesso nas provas, na carreira e em sua trajetória como Educador e Educadora.

I. TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; VALENTE, José Armando. Integração Currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. In: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./ dez. 2012.

Elaborado por

Vinícius Tadeu de Almeida

Doutoramento em Educação, Currículo pela PUC-SP, Mestre em Educação: formação de professores, pela Universidade Metodista de São Paulo e Graduado em Filosofia pelo Centro de Ensino de Superior de Juiz de Fora.

A integração do currículo, tecnologias e narrativas digitais é uma vertente educacional pouco explorada, mas submerge novas formas de construir conhecimento. Nela, o conceito de web currículo (Almeida; Valente, 2012) é o processo relacionado às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no currículo, em atividades pedagógicas e seus autores, tais como professores e alunos se apropriam das tecnologias para aprender. Sendo assim, consideradas de caráter social e categoria de ação.

Neste encontro do aluno e do professor, as narrativas passam do analógico (oralidade e escrita) ao digital, associado às mídias (celular, computador, rede, jornal, revista) sob o ponto de vista da representação do conhecimento e da aprendizagem. Pois, um dos principais objetivos da produção de narrativas é a explicitação de conceitos, novos modos de pensar, depuração de informações para atingir o conhecimento científico *impulsionando um fazer pedagógico contínuo e colaborativo, produção de conhecimentos, a negociação e a autoria.*

No desenvolvimento das narrativas digitais são utilizadas as *propriedades constitutivas das TDIC: registros de processos e produções, a recuperação dos registros digitais, a ubiquidade e a interação multidirecional*, sobretudo o desenvolvimento do currículo além das fronteiras espaço-temporais provocando transformações no currículo prescritivo como um currículo narrativo, de aprendizagem ouvinte para aprendizagem narrativa, tornando públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, indo além dos recursos, dos conteúdos dos livros, dos portais e outros materiais (ALMEIDA, 2012). Neste sentido, as narrativas oportunizam a tomada de consciência sobre a própria aprendizagem e transformação.

As produções digitais circunscrevem a natureza das experiências e das histórias de vida de alunos-professores e alunos-alunos, significando ao contexto presente e localizado, servindo para

interpretar melhor o já vivido, ajudando uma nova forma de contar o aprendizado, ou seja, pela hiper midiática / hiper textos, uma forma textual não linear e acessada por links que oportunizam o contato do usuário (professor – aluno) com outras criações textuais, proporcionando uma passagem para uma produção textual imediata, ultrapassando a linguagem oral e a imagética, criando novos elementos linguístico-dialéticos: análise de biografias, autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares. Que expandem a imaginação dos produtores, implementando ideias e ações que seriam impossíveis de serem narradas linear, impressa ou oralmente.

Segundo Murray (2003), as narrativas permitem explorar 3 (três) categorias de estéticas: 1. a imersão (os produtores e usuários são transportados para outros mundos); 2. a agência (realização de ações significativas e ver seus resultados quase instantaneamente); e 3. a transformação (a liberdade de seguir a sua própria jornada, alterando o que desejar).

Além das categorias estéticas, a dimensão da *multimodalidade* originada da Teoria da Semiótica, permite a combinação de distintas modalidades: escrita, imagética, sonoridade e experiências comunicativas na produção de currículo, com funções diferentes, fugindo da trivial substituição de um recurso pelo outro.

As narrativas podem ser conectadas na *hipermídia*, isto é, uma plataforma que integra diversos tipos de mídia, como textos, áudios, vídeos, animações e gráficos, entre outros, ocorrendo a interação com estas informações, sem que a linearidade seja imprescindível, uma abertura pré-estabelecida ou um discurso narrativo da não finalização integrado a ideia de hipertexto na perspectiva de não-linearidade, não finalização textual. As escolhas são realizadas pelos hiperlinks, que permitem a navegação na narrativa. Assim, podemos ter a hiper modalidade, que é quando as modalidades são integradas (interativas e podem lançar tramas não lineares e atemporais alteradas pelo usuário, sendo o coautor).

Esta dimensão mencionada corrobora com a proposta da leitura de mundo e as informações acessadas em diversas mídias, não apenas do âmbito ler e escrever. Alunos e professores convergem para o *multiletramento*, como agentes

livres na prática situada em experiências e identidade, na instrução explícita, na introdução de metalinguagens do escrito, na interpretação e diferentes jeitos de significação. A abordagem crítica desconstrói o já sabido para interpretar o contexto social e cultural, dentro do contexto da produção e na prática transformadora como recontextualização de novas formas para que os alunos desenvolvam a intertextualidade linguística.

Por outro lado, o multiletramento se encontra com a multimodalidade à medida que se apoiam na ação pedagógica e na abrangência específica dos alunos de uma diversidade de sistemas multimodais. As narrativas modais podem ser utilizadas pelos educadores como base de engajamento crítico, como as denominadas de “digital Storytelling” onde as aprendizagens passam a ter voz e expressam suas ideias, mostrando que a temática narrativa é versátil. A concepção do multiletramento e da multimodalidade para a educação destaca os *instrumentos, interfaces [...] atingir níveis mais sofisticados de letramentos e participando da sociedade digital, uma das condições atuais para a inclusão social e a vivência democrática* (p. 69).

Deste modo, o domínio das TDIC não é um pré-requisito na produção de narrativas, mas é um processo de formação e promoção de condições que alunos e professores desenvolvem em diferentes letramentos digitais e exercem autórias nas linguagens midiáticas em práticas multimodais e hiper modais como “janela na mente”.

QUESTÕES

1. Um currículo integrado às TDIC expande os espaços e tempos educativos e permitem envolver uma interpretação e articulação de informações e reflexões críticas. Isso pode dar-se através de:
 - A) Narrativas digitais utilizando os recursos de hiper modalidade e modalidades, integradas na hipermídia.
 - B) Compreensão científica como meio de atingir e identificar a produção feita por intermédio das tecnologias.
 - C) concepções teóricas, metodológicas e práticas dos letramentos.
 - D) concepções que os alunos têm sobre integração de tecnologias e o currículo.

- E) concepções de novas tecnologias.
2. Associe a primeira coluna com a segunda, quanto aos aspectos estéticos da narrativa e da dimensão multimodalidade

Categoria Imersão	() combinação de distintas modalidades: escrita, imagética, sonoridade e experiências comunicativas na produção de currículo, com funções diferentes, não significando uma trivial substituição de um recurso pelo outro.
Categoria Agência	() a liberdade de seguir a sua própria jornada, alternando o que desejar.
Categoria Transformação	() realização de ações significativas, verificando seus resultados quase instantaneamente
Multimodalidade	() os produtores e usuários são transportados para outros mundos.

- A) 4 - 2 - 3 - 1
B) 1 - 4 - 2 - 3
C) 4 - 3 - 2 - 1
D) 3 - 4 - 2 - 1
E) 2 - 3 - 1 - 4

3. A análise destes trabalhos permite entender que a produção de narrativas digitais tem todas as características para auxiliar na compreensão dos processos que os aprendizes usam para a construção de conhecimento, e funcionar como uma : (p. 73).

- A) “janela da mente” do aprendiz, especificando conceitos e as metodologias que usam para a produção de narrativas digitais.
- B) “janela da mente” do professor, para reflexões em diferentes produções.
- C) “janela da mente” do currículo como armazenamento e compartilhamento de conteúdo autorais.
- D) “janela da mente” desenvolvida pela capacidade de escrita, não promovendo a intertextualidade.
- E) “janelas da mente” do aprendiz em todos os passos pedagógicos, com homogêneas versões da produção de narrativas digitais, ou seja, desconsiderando a história de vida, a autobiografia.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

Elaborado por
Marisa Garbellini Sensato

Doutora em Educação: Currículo, linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação pela PUC-SP. Professora do curso de Mestrado EaD em Tecnologias Emergentes na Educação, MUST University (Miami).

O livro “Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação”, organizado por Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani, é constituído pela produção de quatorze autores participantes do Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido desenvolvido pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann.

Os dez capítulos e anexos tratam da articulação entre a tecnologia e a educação, a partir da contextualização na realidade social, que está inserida na cultura digital e constatando as insistências educacionais em se apartar de tal realidade, considerando a estruturação do currículo escolar como forma de renovação da prática na sala de aula, dentro de um contexto de personalização do ensino e de intervenções efetivas.

Já no título do prefácio, José Armando Valente assevera que “o ensino híbrido veio para ficar” e esclarece que ensino híbrido consiste em uma estratégia pedagógica que articula atividades presenciais e atividades realizadas com recursos digitais de informação e comunicação, deslocando o foco do processo de aprendizagem para o aluno.

No ensino híbrido, os materiais de estudo e pesquisa são disponibilizados aos alunos por meios diversificados (vídeos, jogos, textos, imagens etc.) para que os estudos sejam realizados em diferentes situações e ambientes, tornando possível que a sala de aula seja um local para aprender ativamente, a partir de atividades, resolução de problemas, projetos, de modo colaborativo com o grupo de estudantes com o apoio do professor.

Dentre os desafios encontrados no ensino híbrido, encontra-se a necessidade de que a formação dos professores seja de excelência e que tal formação leve à conscientização de que a docência está intrinsecamente ligada à pesquisa.

No prefácio, Valente destaca que o objetivo do livro é “mostrar como o ensino híbrido pode ser implementado e o que ele pode oferecer de mudança no ensino tradicional” (p. 17).

O primeiro capítulo, de autoria de José Moran, “Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje”, apresenta a conceituação do caráter híbrido da educação: “uma educação que combina espaços, tempo, atividades e metodologias favorecendo a mobilidade e a conectividade entre alunos e professores”. Atualmente, diante do desenvolvimento vertiginoso das tecnologias, esse processo tem se destacado, em razão da amplitude de possibilidades disponíveis.

Moran assevera que “híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado” (p. 27) e ressalta que, devido à conectividade e mobilidade, o processo educativo tornou-se muito mais claro,

abrangente e profundo, indicando que se trata de um “ecossistema mais aberto e criativo” (p. 27).

Ao longo do capítulo, vai fortalecendo a ideia de híbrido abordando a conjuntura da sociedade, que apresenta imperfeições e constantes mudanças, associadas às contradições voltadas aos modelos e políticas educacionais, constatando-se que se trata de uma sociedade predominantemente heterogênea. Diante de tais constatações é possível compreender que a sociedade é híbrida, uma vez que, em nossa vida cotidiana, mesmo de forma imperceptível, ensinamos e aprendemos das mais variadas formas possíveis.

Para o autor, isso reflete a educação híbrida, considerando que no âmbito do saber, encontra-se não apenas a diversidade de disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, mas de modo particular, a conexão entre alunos e professores, que aprendem mutuamente por meio da socialização dos conhecimentos. Afirma que “o ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e conhecimento” (p. 28).

Moran discute modelos pedagógicos inovadores que destacam valores e competências que podem possibilitar uma visão mais aprofundada acerca de uma aprendizagem ampla, integrada e desafiadora e evidencia o impulso pessoal que a educação híbrida pode causar na vida do indivíduo.

Acerca da questão curricular, Moran afirma que “híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno” (p. 28) e prossegue esclarecendo que o ensino híbrido não se restringe a metodologias ativas, a mistura de presencial e online.

O capítulo apresenta tópicos atinentes às experiências inovadoras:

- Educação híbrida em modelos pedagógicos mais inovadores: ênfase no projeto de vida de cada aluno com orientação de um mentor; ênfase em valores e competências amplas de conhecimento e socioemocionais; equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal.
- A construção do projeto de vida.
- Equilíbrio entre compartilhar e personalizar.

- Educação híbrida em modelos pedagógicos disciplinares.

Nas considerações finais expõe dimensões que estão se tornando claras na educação formal:

- A) O modelo híbrido com foco em valores, competências amplas, projeto de vida, metodologias ativas, personalização e colaboração com tecnologias digitais;
- B) Metodologias ativas com tecnologias digitais;

No segundo capítulo, “Personalização e tecnologia na educação”, produzido por Lillian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani, os autores destacam que a aprendizagem dos alunos de hoje não é como a do passado, os tempos mudaram, novas tecnologias surgiram e estão se integrando à educação, sem esquecer os quatro pilares que Delors e outros colaboradores criaram em uma proposta didática em meados de 1996 “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver. A atual geração de alunos está imersa na cultura digital, por meio do mundo digital e não se adapta à mesmice, tornando-se impacientes e entediados com o tradicionalismo na educação, entretanto, “estruturalmente, a escola atual não difere da escola do início do século passado” (p. 47).

Os autores abordam também as possibilidades de “um ambiente de aprendizado individualizado” em que “as necessidades do aluno são identificadas por meio de avaliações” e as intervenções são adaptadas. Diante disso, a função do professor é decisiva na organização e no direcionamento do processo, tornando-se, progressivamente, o profissional que planeja atividades que possam atender às necessidades do grupo de alunos.

No capítulo são apresentados modelos de ensino híbrido:

- Modelo de rotação: rotação por estações; laboratório rotacional; sala de aula invertida; rotação individual. Estes modelos consistem no revezamento de atividades pelos estudantes, a partir das orientações do professor, com períodos estabelecidos para realização, envolvendo atividades diversificadas como leitura, atividades escritas, jogos e, necessariamente, atividades online.
- Modelo flex: os alunos também têm uma lista de atividades a ser cumprida com ênfase no ensino online, com ritmo personalizado.

- Modelo à *la carte*: o estudante é responsável pela organização de seus estudos a partir dos objetivos estabelecidos.

- Modelo virtual enriquecido: trata-se de uma atividade a ser realizada pela escola em sua totalidade em que os alunos dividem seu tempo entre aprendizagem online e presencial.

De acordo com os autores: “é importante que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento por meio das interações com o grupo” (p. 62).

Assim, o ensino híbrido abre novas perspectivas para transformar a educação. Fernanda Schneider, autora do terceiro capítulo, “Otimização do espaço escolar por meio de modelo de ensino híbrido”, afirma que o uso da tecnologia na educação é uma grande dificuldade, visto que a maioria dos professores ainda é resistente a adequar sua prática docente ao dinamismo tecnológico.

A autora sustenta que “há muito se discute a possibilidade de um ensino que atenda às necessidades de aprendizagem do aluno; entretanto, hoje contamos com um facilitador: o uso das novas tecnologias em sala de aula” (p. 68).

Schneider afirma que a revolução das TIC (Tecnologias da Comunicação e da Informação) tem impulsionado mudanças, embora ainda não tenha conseguido revolucionar a educação e reitera a importância de lutar contra o fracasso escolar a partir do combate a causas como falta de motivação e de análise subjetiva do aluno, fatores biológicos, emocionais, familiares e culturais. Coloca em destaque que os smartphones, tablets, entre outros dispositivos digitais, com acesso à internet podem contribuir com o ensino e promover mudanças na realidade atual, a partir de uma nova maneira de educar.

Os aspectos que se referem ao papel do professor, a valorização da autonomia do aluno, a organização do espaço escolar para o uso integrado das tecnologias digitais, a reflexão sobre qual a melhor forma de avaliação nesse processo, o engajamento da gestão para propiciar mudanças contínuas na cultura escolar, foram temas abordados durante o processo de formação, realizado ao longo da pesquisa, e que fazem parte dos capítulos que compõem a obra.

O eixo das propostas elaboradas e apresentadas ao grupo foi disponibilizar aos professores base para experimentarem novas práticas, promover reflexões sobre tais práticas e, nesse movimento, compreenderem de que modo essas novas práticas poderiam afetar os resultados do desempenho dos alunos. Os autores deste capítulo, atuaram na equipe de coordenação do grupo e afirmam que se tratou de um processo de pesquisa-ação em que as reflexões desencadeadas pela pesquisa constituem a linha norteadora dos planejamentos elaborados pelos professores.

O capítulo finaliza com a afirmação: “o fato de não termos a educação ideal (não no sentido de perfeição, mas de qualidade) torna cada um de nós uma peça fundamental e, com isso, carrega-nos de responsabilidades, afinal, está também em nossas mãos a mudança que queremos” (p. 79).

“O professor no ensino híbrido”, quarto capítulo do livro, escrito por Leandro Holanda Fernandes de Lima e Flavia Ribeiro de Moura, esclarece que a internet surgiu em 1980, mas passou a ser realmente utilizada nos computadores domésticos no ano de 1994. Asseveram que foi o primeiro grande salto do avanço tecnológico, que foi intensificado pela criação de softwares, sites, plataformas, redes sociais entre outros recursos digitais que são importantes fontes de informação, quando utilizados da forma crítica.

As reflexões dos autores indicam que a ação docente é essencial na organização e no direcionamento da proposta de interação com o aluno destacando a necessidade de gestores e professores se articularem para integrar a escola na revolução tecnológica, entretanto o objetivo é que, gradativamente, ele assuma um papel de articulador e de coaching, na medida em que planeja atividades que possam atender às demandas reais da sala de aula, promovendo parceria e apoio mútuo. Esclarecem que a utilização de todos os recursos para promover a aprendizagem dos alunos está no cerne da personalização, considerando a diversidade na maneira de aprender. Vale destacar que existem muitas dificuldades a serem vencidas quanto à inclusão digital no Brasil. Diante disso, os autores afirmam que “talvez a grande dificuldade esteja em romper com séculos de ensino voltado para uma educação vertical, com o professor no topo” (p. 93).

Quanto à inclusão de tecnologias nas atividades, esclarecem que o planejamento tem importância fundamental no ensino híbrido de ensino e que as tecnologias devem ser escolhidas a partir de objetivos pedagógicos, definindo de que maneira as tecnologias podem colaborar na aprendizagem.

Vale destacar a assincronicidade como uma vantagem da integração das tecnologias, os alunos não precisam estar no mesmo ambiente que o professor para aprender. Outro recurso facilitador da metodologia do ensino híbrido é “o acompanhamento do domínio das habilidades por meio de plataformas adaptativas, programadas para identificar o desempenho cognitivo de alunos em determinadas disciplinas” (p.94).

“Espaços de aprendizagem”, o quinto capítulo, do autor Glauco de Souza Santos, traz a perspectiva da escola como um meio de ascensão social, considerando a diversidade de origem social das pessoas que frequentam as escolas, especialmente, no que se refere à escola pública, contudo compreende-se que o acesso ao ensino pode ser transformador da realidade.

Entretanto, o autor reflete sobre o arcaísmo na prática educacional na realidade educacional, em que há centralidade na figura do professor, considerando-o como o centro de informações, em um contexto em plena revolução digital, em que o aluno tem acesso às mais variadas fontes de informação e assevera que as instituições de ensino e os docentes podem e devem buscar novas formas de melhorar a aprendizagem, de acordo com o perfil dos seus discentes.

Propõe a reflexão: “nos últimos 30 anos, o mundo passou por profundas transformações, assim como as formas de produção e as relações humanas; contudo, o espaço escolar continua formatado para atender às demandas de uma sociedade que não existe mais” (p.104).

O autor aborda os espaços de aprendizagem esclarecendo que as tecnologias digitais podem promover a ampliação desses espaços, por possibilitarem vivências compartilhadas que são enriquecidas a partir da organização e adaptação do espaço com o intuito de atender às necessidades dos alunos.

A afirmação, a seguir, evidencia a necessidade de mudanças do ponto de vista da realidade dos

alunos: “os alunos do século XXI, das chamadas gerações Y ou Z, aprendem por múltiplos canais de informação, utilizam várias ferramentas que dinamizam o aprendizado e querem poder instrumentalizar seu ensino com a tecnologia que já utilizam para se comunicar e se relacionar com seus amigos. É uma geração que não só ouve, mas fala, critica e constrói” (p. 106).

O autor esclarece que não há regra a ser seguida para a transformação do espaço de aula rumo ao ensino híbrido, mas indica alguns passos:

- Passo 1: avaliação dos alunos;
- Passo 2: planejamento das atividades e os grupos;
- Passo 3: planejamento do espaço de aprendizagem;
- Passo 4: integração da equipe escolar;
- Passo 5: implementação.

Vale notar que a transformação do espaço escolar não pode ser realizada de forma técnica simplesmente, é necessário haver um processo de desenvolvimento, depuração e amadurecimento, ao longo do qual, a partir de ações consistentes e fundamentadas, as mudanças são implementadas.

A avaliação é um ponto de destaque a ser pensado na proposta de ensino híbrido, considerando-se que o planejamento das ações pedagógicas é estruturado a partir da avaliação. Desta forma, é importante considerar que a avaliação vai além de ocorrer ao final do processo, pois possibilita reconhecer qual o caminho a seguir.

O autor, Eric Freitas Rodrigues, no sexto capítulo aborda “A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido”. Atualmente tem-se padronizado as formas de avaliar a aprendizagem, recorrendo-se a realização de trabalhos e avaliações durante o período de um ano dividido em quatro bimestres. Até em níveis mais avançados são solicitadas pesquisas sem orientação suficiente que acarreta a ocorrência de produções de discentes com plágios e outros problemas.

De acordo com Rodrigues (2015), “no modelo de ensino híbrido, a tecnologia viabiliza novos e distintos métodos de avaliação, como recursos diversos, sistemas de cooperação ou de registro individual de resultados, formas variadas de entrega e apresentação” (p. 124).

Rodrigues reforça que o ensino híbrido tem suas marcas evidenciadas na forma de avaliação. Com a integração das tecnologias digitais na educação, é possível repensar as avaliações, que podem ser realizadas de modo mais ágil, viabilizar registros mais consistentes e fornecer dados para que o professor, a partir dessa análise, organize suas ações e esclarece que “para o ensino híbrido, a transformação no papel da avaliação deve ocorrer aliada a uma mudança no foco, o qual deve recair sobre o aluno” (p.127).

Em relação à escolha e utilização de tecnologias na avaliação no ensino híbrido, o autor considera: “está claro que a escolha de aplicativo ou ferramenta não é a principal preocupação quando consideramos a tecnologia como veículo de avaliação, mas sim a questão da forma como se pretende avaliar. Existem ferramentas de amplo acesso, gratuitas ou de baixo custo, para praticamente qualquer propósito que se tenha” (p.130). Assim deixa claro que os objetivos da avaliação e a análise dos resultados para orientar o planejamento são os pontos chave a serem pensados pelos educadores diante das escolhas de recursos tecnológicos.

Vale destacar que o autor esclarece que a tecnologia deve ser vertical no processo de avaliação, considerando-se que se insere desde o planejamento até as etapas de verificação, análise dos resultados e replanejamento. E prossegue salientando que o ensino híbrido não propõe a invalidação da construção de relações, sobretudo da checagem da aprendizagem como se dá na educação tradicional.

No sétimo capítulo, Alessandro Sunaga e Camila Sanches de Carvalho discutem o tema “As tecnologias digitais no ensino híbrido”, apresentando as tecnologias digitais como um recurso para a personalização do ensino e apresentam comentários sobre plataformas adaptativas, esclarecendo que, embora forneçam atividades de acordo com a identificação de acertos e erros dos estudantes ao realizá-las, não dispensam uma análise do professor na interpretação dos dados, especialmente na elaboração de um plano de ação que proponha o envolvimento dos alunos em diferentes níveis de proficiência em relação a um conteúdo específico.

De acordo com Sunaga e Carvalho (2015), “com o avanço da tecnologia, o futuro da escola se dará pelo estabelecimento de uma rede

de conexões em que a aprendizagem é o eixo principal” (p. 141).

Os autores sustentam a ideia de que, para que o ensino híbrido possa fazer parte das práticas escolares, é necessária uma boa infraestrutura, com acesso à internet de qualidade e dispositivos (computadores, smartphones ou qualquer outro dispositivo que possibilite conexão). Atualmente podemos lançar mão do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que pode ser considerado como “Sala de Aula na Internet”, que oferece recursos que possibilitam interação, avaliação processual do desempenho dos discentes com registros e disponibilização de dados para análise, além de permitir a disponibilização de materiais de vários gêneros, tais como vídeos, podcasts, livros, games, imagens, dentre outros.

A partir da problematização da questão “qual é o papel da tecnologia digital no ensino híbrido?”, os autores esclarecem que “a tecnologia não é um *instrumento* [...]. Ela é uma interface [...] que é o encontro entre duas ou mais faces em atitude comunicacional e dialógica. É uma transição da simples transmissão unilateral das informações para um processo moldado pela interatividade, participação, intervenção e bidirecionalidade” (p. 142).

É importante que o docente se familiarize com a tecnologia, o que pode ser feito a partir da interação com os pares que tenham mais experiência ou por meio do processo de formação, considerando-se que “hoje, é essencial ensinar aos estudantes a aprender responsabilmente. O professor passa a ser um tutor, guiando os alunos na busca pelas informações necessárias para o seu desenvolvimento” (p.143). Assim, a responsabilidade pela aprendizagem passa a ser compartilhada com os alunos, de modo que se tornem sujeitos de sua própria aprendizagem enquanto os professores participam ativamente da troca de saberes, busca por informações e construção do conhecimento.

Os autores fazem apontamentos importantes para estudo e reflexão:

- Quais recursos tecnológicos da sua escola podem ser utilizados pelos professores para que essa metodologia de ensino funcione?
- Alguns tipos de recursos online e suas potencialidades;

- Ambiente virtual de aprendizagem;
- Plataformas adaptativas;
- Google e complementos;
- Objetos de aprendizagem;
- Como escolher bons recursos?
- Como capacitar professores que não estão familiarizados com as tecnologias?

Verônica Cannatá, no capítulo “Quando a inovação na sala de aula passa a ser um projeto de escola”, coloca em discussão o papel da gestão promovendo reflexões acerca da importância de um projeto político pedagógico que contempla o uso das tecnologias digitais amparado por uma metodologia adequada, não com fins em si mesmas, nem com abordagem instrumental.

A autora apresenta a abordagem sobre o ensino híbrido como um meio que pode e deve ser introduzido nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições, considerando-se que nos PPP encontram-se os pontos norteadores da prática educacional nas escolas ao redor do país. Cannatá ressalta que a integração das tecnologias ao currículo por meio do PPP, pode favorecer a formação do aluno cidadão. A autora destaca a importância de diretores, coordenadores, professores e os outros sujeitos da educação contribuírem com essa mudança.

Cannatá ressalta que “a implantação de um ensino híbrido requer uma gestão capaz de identificar, avaliar, validar, organizar e disseminar ações pertinentes e motivadoras no processo de inovação e mudança no ensino e na escola. Coloca que é preciso criar uma cultura híbrida como identidade escolar” (p. 156) e destaca os tópicos importantes para avançar na discussão:

- O ensino híbrido no projeto pedagógico;
- O papel de cada equipe no ensino híbrido.

Em relação à ideia de inovação pedagógica, a autora destaca que só é possível que se torne significativa a partir da existência de espaço para formação, para reflexão e apropriação de uma metodologia que deve resultar em uma prática segura e qualitativa em sala de aula, e que a equipe gestora deve prover meios que garantam tais espaços e ações.

A cultura escolar na era digital é o título do nono capítulo, em que Rodrigo Abrantes Silva e Ailton Luiz Camargo apresentam as diferenças entre modelos sustentados e disruptivos de im-

plementação de tecnologias digitais nas instituições de ensino e a importância de uma reflexão conjunta dos envolvidos no processo para a resignificação de uma cultura escolar tradicionalista, que trata-se de um modelo de educação que não atende às expectativas e necessidades dos estudantes e da sociedade do século XXI.

Ao afirmar que “para as escolas, a passagem do mundo industrial, moderno para o pós-industrial ou pós-moderno acarretou modificações na posição dos professores e dos alunos” (p.172), esclarece que as relações entre professores e alunos se modificaram significativamente, considerando-se a importância da construção da autoria e autonomia de ambos, no sentido da construção colaborativa do conhecimento.

Somando-se a isso, a tecnologia digital é parte essencial da cultura escolar, considerando-se que permeia a vida de todos (alunos, professores e pais) pois é fonte de informações e de práticas sociais indispensáveis à vida cotidiana. Diante disso, “a cultura escolar entra em correspondência com a cultura digital, ou seja, com o modo como as pessoas interagem, produzem conhecimento, aprendem e se comunicam. Essa perspectiva tornará possível a superação dos modelos herdados da era industrial” (p. 174).

Os autores abordam a cultura escolar apontando a resistência dos docentes quanto à tecnologia e a falta de investimento na educação como fatores que contribuem para que o ensino no Brasil continue longe de ter a qualidade necessária. Assume-se a necessidade de realizar o engajamento discente-docente, romper barreiras, fazer uso crítico e criativo dos recursos

disponíveis, colocando em consideração que vivemos em um mundo “conectado”, em que restam poucos recursos analógicos.

No capítulo final do livro, denominado “Planejando a mudança”, os organizadores tratam da elaboração de planos de ensino híbrido, defendendo a importância do planejamento, apresentando a análise de planos de aula elaborados pelos professores do grupo e discutindo como cada um desses planos abrange modelos de Ensino Híbrido e sua relação com a personalização do ensino. Assim, reforçam que, a partir dele, o docente pode ter noção do que é possível ou não fazer dentro da instituição de ensino.

Os autores defendem que “inserir as novas tecnologias nas escolas exige, portanto, um planejamento estratégico. Repensar os espaços de aprendizagem, a formação de professores e as formas de produzir conhecimentos são alguns aspectos da organização escolar que deverão ser ajustados para possibilitar novas experiências aos alunos” (p.176).

Nesse capítulo, há exemplos de planos e indicações sobre possibilidades para trabalhar o ensino híbrido, são apresentadas possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, de modo que se possa alcançar benefícios no cotidiano da sala de aula, desde o maior engajamento dos alunos no aprendizado até o melhor aproveitamento do tempo do professor para momentos de personalização do ensino por meio de intervenções efetivas e análise do desenvolvimento dos alunos no processo.

A figura a seguir, apresenta um exemplo de plano.

Figura 1 – Plano de aula: sala de aula invertida.

PLANO DE AULA: Modelo de sala de aula invertida			
NOME DO PROFESSOR	Eric Rodrigues	DISCIPLINA	História - 9º ano
DURAÇÃO DA AULA	50 minutos + 50 minutos	NÚMERO DE ALUNOS	35
Modelo híbrido	<input type="checkbox"/> Rotação por estações <input type="checkbox"/> Laboratório rotacional <input type="checkbox"/> Rotação individual <input checked="" type="checkbox"/> Sala de aula invertida <input type="checkbox"/> Flex		
Objetivo da aula	Identificar o que era e como funcionavam os campos de concentração utilizados no holocausto provocado pelos nazistas.		
Conteúdo(s)	Nazismo, holocausto e campos de concentração		
O que pode ser feito para personalizar?	O primeiro momento, investigativo, pode ser utilizado para produzir uma primeira compreensão do tema. Em sala, o professor pode orientar os alunos de acordo com o que tiver percebido nesse primeiro momento.		
Recursos (Entende-se por recursos tudo aquilo que o professor precisará para desenvolver sua aula. P. ex., equipamentos tecnológicos, programas de computador, livros, carolinas, slides, jogos etc.)	<p>Em casa</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dispositivo para conexão à internet ▪ Acesso, no YouTube, a um vídeo retirado do seriado Band of Brothers, da HBO, em que soldados norte-americanos chegam a um campo de concentração. Trata-se de reconstituição de evento real, vivido pela 101ª Aerotransportada do Exército dos Estados Unidos, no ano final da Segunda Guerra Mundial (1945). Disponível em http://youtu.be8ZqeYoo6yk0 ▪ Produção de texto de análise e impressões sobre os campos de concentração, após observação do vídeo, a ser entregue em uma plataforma de contato on-line com a turma (Google, Doca, Facebook, Edmodo ou Google Classroom) <p>Em sala</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fichas ou folhas impressas com informações sobre alguns campos de concentração: Auschwitz-Birkenau, Belzec, Buchenwald, Dachau. Gross-Rosen, Natzweiler-Struthof e Treblinka (selecionados por seu tipo, destaque e localização) 		

Fonte: BACICH et. al. (2015, p.270)

Trata-se de um livro relevante para que gestores, docentes e todos os atores envolvidos no contexto educacional possam refletir sobre sua práxis, considerando que as tecnologias ajudam a trazer novas possibilidades para a sala de aula e nos permite construir pontes de saber, possibilitando que os estudantes aprendam em diferentes contextos, sem restringir a aprendizagem ao espaço escolar, revolucionando assim, a educação no país.

QUESTÕES

1. Assinale a alternativa incorreta:

Podemos considerar que o ensino híbrido consiste em:

- A) Uma estratégia pedagógica que articula atividades presenciais e atividades realizadas com recursos digitais de informação e comunicação.
- B) Deslocar o foco do processo de aprendizagem para o aluno.
- C) Transitar entre o presencial e online.
- D) Que os materiais de estudo e pesquisa são disponibilizados aos alunos por meios diversificados.

E) O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes.

2. Assinale a alternativa incorreta:

Na afirmação: “O ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e conhecimento” (p.28), Moran quis dizer que:

- A) Todos nós aprendemos e ensinamos o tempo todo.
- B) Passamos de consumidores passivos de informação da grande mídia para produtores pela internet.
- C) Criamos algoritmos impraticáveis.
- D) Somos o que escrevemos, o que postamos, o que “curtimos”.
- E) O processo educativo com a mobilidade e conectividade é um ecossistema mais fechado.

3. Assinale a alternativa incorreta:

Em relação à implantação do ensino híbrido:

- A) O envolvimento da gestão não é necessário.
- B) Requer uma gestão capaz de identificar, avaliar, validar, organizar e disseminar ações pertinentes e motivadoras.

- C) É necessária uma gestão que identifique o que deve permanecer e o que precisa ser modificado.
- D) A complexidade de uma gestão não pode ser atribuída a apenas um cargo.
- E) O diretor, o coordenador, o professor e o aluno são agentes desse processo.

MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Celia M. Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

Elaborado por

Vinícius Tadeu de Almeida

Doutoramento em Educação, Currículo pela PUC-SP, Mestrado em Educação: formação de professores, pela Universidade Metodista de São Paulo e Graduação em Filosofia pelo Centro de Ensino de Superior de Juiz de Fora.

Neste artigo as autoras fazem um contraponto da escola de modelo de ensino-aprendizagem tradicional ao aprendizado significativo, uma vez que as crianças e jovens no nosso século não são passivos. Por isso, defendem que a Escola do século XXI seja centrada no protagonismo dos estudantes, transformando suas propostas metodológicas, associando-as aos usos de recursos tecnológicos, expandindo o potencial criativo e desenvolvendo competências, de forma que a construção do conhecimento tenha significado e inserção na vida dos alunos: [...] *é a informação em ação prática* (p. 221).

Para tanto, fundamentam-se na concepção teórica de aprendizagem do psicólogo e pesquisador David Ausubel (1963), ou seja, que a aprendizagem é disposição e conexão das estruturas cognitivas individuais. Sendo assim, na aprendizagem significativa, no processo de ensino, é essencial delinear relações, aplicações, percepções e experimentações para o aluno. Em processo, a informação será compartilhada e sustentada nos conceitos relevantes adquiri-

dos previamente pelos alunos, pois a apresentação de conteúdos, ainda que sequenciados didaticamente, é insuficiente. O necessário é que *assimilem conhecimentos*, transformando-se em sujeitos ativos, com *nova compreensão de mundo*.

Após explicar a relevância da aprendizagem significativa, as autoras propõem uma prática pedagógica, tendo como referência a EMEF Presidente Campos Salles, localizada em Heliópolis, município de São Paulo. Nessa escola a primeira grande decisão foi derrubar as paredes das salas de aula. A cada três salas, formou-se um salão. As mesas deixaram de ser individuais e estudantes começaram a se organizar em grupos de seis. No lugar de um professor por matéria, os docentes começaram a compartilhar a gestão da sala de aula. Cada salão é acompanhado por três professores. Cada salão reúne cerca de 100 alunos e nos grupos os estudantes buscam discutir suas dúvidas uns com os outros. Quando necessário, chamam o educador que irá auxiliar a atividade ou tema em aprendizagem. Os estudantes têm autonomia e podem escolher que atividade ou tema decidem estudar do roteiro e é comum que as crianças e adolescentes trabalhem juntos sobre um mesmo tema. Relatam que a prática se dá pelo roteiro de estudo, adaptado à realidade local. Este viés, a personalização, é um objetivo da coerência na tecnologia como instrumento e meio para a aprendizagem, no ritmo adequado e contextualizado. Nos roteiros de estudos os estudantes propõem, analisam e avaliam as alternativas, as possibilidades de resolução das situações problema, sendo responsáveis pelas decisões feitas.

Há diferentes tipos de roteiros de estudo, com conteúdos pré-selecionados: 1. integrados (temas propostos à luz do conhecimento, a partir de uma concepção interdisciplinar); 2. integrados intermediários; 3. integrados de avanço (estes são os temas integrados e produzidos para os alunos no início de alfabetização) e, 4. temáticos (acontecimentos, intenções de alunos ou professores, tais como questões sociais, datas, questões políticas, os quais são pautados nos salões, para realização de palestras, filmes, debates etc.).

Os roteiros de estudo mencionados se constituem em jornadas de estudo, objetivos a serem trabalhados em cada ano do processo de esco-

larização e as especificidades de cada estudante. De forma geral, o trabalho com roteiro se baseia nos seguintes procedimentos: levantamento do tema; elaboração do roteiro; validação do roteiro com a coordenação pedagógica; entrega do roteiro aos grupos que finalizaram o roteiro anterior; mediação pedagógica dos educadores no salão e, a finalização da avaliação para o recebimento do próximo roteiro.

Sendo assim, a metodologia de ensino por roteiros é a construção do conhecimento e passa na decisão do aprendizado por parte do estudante. É integrada ao currículo e aos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico (PPP) em tempos e espaços de aprendizagem.

Para que os alunos decidam sobre as temáticas são realizados “os salões”, agrupando turmas de um mesmo ano, somando os estudantes por salão. Os estudantes se juntam em grupos de quatro, acompanhados por três educadores, por meio de assembleias, escolhendo de forma coletiva e deliberativa os temas de preferência para estudarem, correlacionados ao Plano Anual de Ensino, aos Parâmetros Educacionais Nacionais (PCNs) e as expectativas de Aprendizagem de Educação de São Paulo (SME/SP), sendo considerados ao longo dos trimestres os temas mais votados.

Os roteiros de estudo se constituem em um grande diferencial de aprendizagem, com os conteúdos pré-selecionados, pertencem ao contexto da realidade e cocriados por diferentes educadores, com sequências didáticas articuladas, após um levantamento do tema em assembleia com os estudantes, elaboração do roteiro pelos educadores do salão e validação do roteiro com a coordenação.

Em consonância, há o acompanhamento e registros para que todos os educadores avaliem o processo, com os alunos fazendo conexão entre as várias atividades dos componentes curriculares. Aos educadores cabe lançar boas perguntas até que os alunos percebam a conexão, elaborem o conhecimento. É realizada a avaliação do roteiro e autoavaliação, do que adquiriram (autonomia, responsabilidade e solidariedade) vividos durante este processo. Para agregar ao desenvolvimento, os alunos participam de avaliações externas obrigatórias, que têm como meta elaborar *rankings* e fazer premiações.

Nesse processo faz-se necessário a construção do **projeto de matriz de roteiros de estudo**, um documento que apresenta como são concebidos, elaborados e aplicados aos estudantes os roteiros, contribuindo como gestão do conhecimento e a qualificação desse dispositivo pedagógico. Para tanto, são realizadas quatro rodadas de oficinas em um tema comum aos salões (exemplos): caminhada pela paz, direitos humanos, consumismo e consciência negra. A primeira oficina foi dividida em quatro etapas: **1. Capa** (encantamento e objetivos); **2. Antes** (levantamento de conhecimento prévios); **3. Depois** (avaliação individual e sobre o roteiro) e, **4. Durante** (atividades para atingir objetivos). O objetivo é ter um espaço para os educadores desenvolverem o roteiro redigido com o verbo no infinitivo, em linguagem simples e clara. Assim, sendo específicos e referentes aos conteúdos do roteiro, considerando que é importante lembrar os objetivos na avaliação e analisarem se foram atingidos.

Exercícios

1. A metodologia de ensino por roteiros de estudo contribui de forma especial para o aprendizado significativo, que leva ao conhecimento, pois trata justamente de como colocar em prática o ensino de forma contextualizada e lógica, de modo a promover a articulação dos saberes e instrumentalizar o educador e ter clara percepção sobre o aprendizado dos estudantes. Com o uso da metodologia de ensino por roteiros o processo de construção de conhecimento, é:
 - A) Pelo currículo prescrito, cujo educador, ao preparar a sua aula, organiza-a em conteúdos claros, objetivos e sistematizados.
 - B) Pela aprendizagem como meio de relacionar-se com um aspecto estrito de conhecimento do indivíduo.
 - C) Pela proposta pedagógica tecnológica que ajuda a resolver problemas em etapas autônomas e livres.
 - D) Pela decisão de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, desenvolver mediações / interações pedagógicas para que os alunos relacionem informações (pesquisadas, lidas e observadas), construam aprendizagem signifi-

cativa e conhecimento apropriado em relação ao tema estudado.

- E) Pelo instrumento didático a ser empregado em definido pelo educador e valorizado pelo planejamento, visando as avaliações externas.
2. “Os roteiros de estudos contemplam habilidades, competências e objetivos a serem contemplados na jornada. Para tanto, elaboraram quatro tipos de roteiros de estudos: integrados, integrados intermediários, integrados de avanço e temáticos”.

Sobre esta afirmativa, assinale com V (verdadeiro) ou com F (falso) dos enunciados abaixo.

- () Roteiros integrados exploram temas propostos pelos estudantes relacionados aos interesses e ao conhecimento como um uma concepção interdisciplinar.
- () Roteiros integrados intermediários são produzidos somente pelos professores e os alunos seguem somente livros didáticos para resolvê-los.
- () Roteiros integrados de avanço são aqueles para que o aluno tenha autonomia no intermediário e que avancem nas fases da alfabetização.
- () Roteiros temáticos são propostos pelos estudantes ou educadores a partir de algum acontecimento ou problema como questões sociais, datas importantes, questões políticas ou econômicas de interesse de todos ou da comunidade escolar.

- A) (F), (F), (V), (F)
- B) (F), (V), (F), (F)
- C) (V), (V), (F), (F)
- D) (V), (F), (F), (V)
- E) (V), (F), (V), (V)

- 3 Indique quais palavras completam a frase abaixo:

Além dos roteiros e oficinas, outros dispositivos propiciam a vivência da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade: _____, _____ e a _____.

- A) assembleias, comissões e a república.
- B) tecnologia, testes e a república.
- C) assembleias, capa, avaliação externa.
- D) república, leitura, omissões.
- E) Matriz, comissão, república.

II. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ALMEIDA, S. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. 264

Elaborado por

Joyce Suellen Lopes Dias

Formada em Letras e Pedagogia, diretora de escola pública e professora de língua inglesa. Mestre em Linguística Aplicada pela PUC/SP.

Silvio de Almeida é Pós-doutor em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, filósofo e professor. Atualmente é Ministro da pasta de Direitos Humanos e Cidadania da República Federativa do Brasil, empossado em três de janeiro de 2023.

O Livro Racismo Estrutural de Silvio de Almeida está dividido em cinco capítulos, sendo eles: “Raça e racismo”; “Racismo e ideologia”; “Racismo e política”; “Racismo e direito”; “Racismo e economia”. Trazem uma discussão aprofundada em vistas de afirmar o título da obra, que o **racismo é estrutural**, ou seja, está intrínseco às normas sociais, políticas e culturais da sociedade, a qual se organiza com base em uma ideologia, saindo, então do campo da patologia ou individualização.

No primeiro capítulo, “Raça e Racismo”, Almeida (2019) discorre sobre a conceituação de raça, construção atrelada à história dos povos e tem relação direta com a construção do homem moderno pela filosofia. Essa construção inicia no século XVI e toma os contornos de classificação dos seres humanos no século XVIII. Com o projeto Iluminista, o homem passa a ser o centro do estudo e, com base nos europeus, eles criam a ideia de civilizado e selvagem. No século seguinte, o homem passa a ser o objeto de estudo e começam as teorias raciais: **determinismo biológico e geográfico** para explicar as diferenças entre as raças – **Racismo Científico**. Essas teorias serviram para a manutenção do traço colonial, mesmo após a abolição da escravatura, levando os países ao imperialismo e neocolonialismo no continente africano, resultando na divisão deste na conferência de Berlim. No século XX a antropologia demonstrou que raça é um construto político e social e ainda utilizado para a manutenção das desigualdades e genocídios de grupos lidos como minorias, contudo, as subjetividades seguem ditando lugares sociais.

Na sequência, o autor discute as diferenças entre **preconceito, discriminação e racismo**. O **preconceito** tem relação com o juízo que fazemos das pessoas com base em estereótipos, de

raça, gênero etc. A **discriminação** é o tratamento diferenciado dispensado a grupos raciais e étnicos diversos, tendo como requisito básico o poder. O **Racismo** defende a diferenciação com base na raça social, determinando privilégios e lugares sociais dependendo do grupo racial ao qual pertencem, perpetrado pelo **poder** de um grupo em detrimento do outro. O **Racismo**, segundo Almeida (2019), pode ser identificado de três formas, enfatizando a importância de o entendermos a partir da terceira perspectiva: **Individual, Institucional e Estrutural**, respectivamente, desvio moral ou doença, parte inerente da organização das instituições e, por fim, vinculado à ordem social, ou seja, está diretamente ligado à constituição da sociedade de forma orgânica.

No segundo capítulo, “Racismo e Ideologia” o autor discute as seguintes questões: naturalização do racismo, racismo ideologia e estrutura social, racismo e ciência, racialização de pessoas brancas, o discurso da meritocracia e o racismo.

Para a Almeida (2019) a manutenção e força do racismo se dá, inevitavelmente, por seu discurso de poder perpetuado por intelectuais que o elevaram à ciência, as quais teorizaram a relação e as diferenças raciais. Toda nossa relação com a sociedade está atrelada à ideologia, a qual determina nossa prática. O **Discurso de poder** que a academia pode produzir, faz com que, inclusive, pessoas negras naturalizem essas afirmações e construções sociais, muitas vezes, **reproduzindo** falas e posturas racistas, uma vez aprendidas em toda sua vida. Além de ser político e parte do nosso processo histórico, ele “é um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (p.49). A cultura, segundo o autor, também opera seu papel na manutenção do racismo, no século XX com os discursos de **democracia racial**, é imperioso que o discurso para diferenciar as raças, tenha uma conotação mais sutil. **Substitui-se o racismo científico pelo relativismo cultural** ou multiculturalismo, atribuindo juízo de valor às práticas sociais e culturais racializadas a fim de hierarquizá-las com base em raça. Almeida (2019) Salienta que **ser branco e negro está diretamente relacionado às construções sociais**, as quais dialogam diretamente e respectivamente com privilégios, valorização e a ausência

de direitos, segundo o autor “ser branco é atribuir identidade racial aos outros e não ter uma” (p. 60), o que se inicia com as discussões sobre **branquitude**. A meritocracia, neste prisma, segundo o autor, deve ser questionada, pois vai ao encontro da ideologia de ausência de raças, que implica em esquecer a história, construção social de raças, o papel das instituições nas construções de locais sociais e das subjetividades.

No terceiro capítulo, “Racismo e Política” o autor discute o conceito de Estado, teorias liberais, o capitalismo, a concepção nacionalista, o papel da representatividade, biopolítica e necropolítica.

Neste capítulo, Almeida (2019) inicia lembrando que acima de tudo o racismo é uma relação de poder. Em sua Teoria Social, o autor aponta o papel do **Estado** na manutenção deste poder, uma vez que a política é parte integrante do Estado, que tem sob sua responsabilidade a classificação dos indivíduos. Este dialoga com a concepção individualista do racismo, pois o coloca enquanto desvio moral por parte de integrantes da sociedade, sempre fomentando um discurso que elimine as raças, em uma visão liberal, para que todos sejam iguais (perante a lei). Para o capitalismo, essa ideia de sociabilidade é fundamental para sua manutenção e permanência, pois é inevitável que as pessoas se relacionem para que ele ocorra.

Almeida (2019) discute a ideologia nacionalista, que traz uma ideia de igualdade entre todos, visando suprimir os conflitos de classe, e as contradições capitalistas, em busca de uma união entre o povo, contudo, raça e racismo seguem postos. Segundo o autor, é fundamental entender a diáspora negra para se compreender as relações estabelecidas atualmente no mundo. Enfatiza que para os grupos indígenas, negros e árabes a discussão do nacionalismo tem auxiliado em sua luta e resistência, em busca da identidade. Aponta, ainda, que divisão racial do trabalho existe e o Brasil é um grande exemplo de como o racismo se tornou parte inerente das relações e do imaginário social, inclusive, estatisticamente.

Para Almeida (2019) a **representatividade** importa, porém não traz mudanças estruturais as quais são muito mais profundas e estão diretamente atreladas ao poder. Poder este, que é exercido pelo Estado, o qual o utiliza para regulamentar quem deve viver e morrer caminhando

do **Biopoder** de Foucault para a **Necropolítica** de Mbembe, para o qual a morte de determinados corpos é cumprida pelo Estado e aprovada pela população, pois no imaginário social essas mortes são justificáveis para a manutenção da ordem.

O quarto capítulo, “Racismo e Direito” é subdividido em seis subtemas, sendo eles: Direito como justiça; Direito como norma; Direito como poder; o Direito como relação social; Raça e legalidade; e Direito e antirracismo.

Neste capítulo, o autor discute as diferentes concepções do Direito e como cada uma delas foi importante em determinado momento histórico da sociedade. Direito como Justiça, elenca as concepções à norma natural das coisas, as quais foram decididas por Deus – jusnaturalista. Direito como norma tem as regras como leis, denominado juspositivismo. Direito como poder o qual domina e faz o controle da sociedade, podendo confundi-lo com a política e o direito como relação social o qual se materializa nas relações dos sujeitos de direito com a sociedade e é este, segundo a Teoria Social do autor que vai ao encontro do racismo como estrutural, pois está diretamente relacionado à sociedade. O Direito, para Almeida (2019) também exerce papel na racialização das pessoas, a partir da sua aplicabilidade e função social. O autor aponta outras formas com o direito pode atuar pensando em ações antirracistas: nas políticas de **ações afirmativas**, nas leis educacionais, além do trabalho com o conceito de **diversidade**. Ao final do capítulo, o autor relembra ações históricas importantes que mostram como autores sociais: Luiz Gama e Esperança Garcia, utilizaram-se do direito para lutar contra a escravização até os tempos atuais com as diversas teorias e discussões existentes na sociedade.

O quinto capítulo, “Racismo e Economia”, dividido em 14 subseções, discute como as teorias raciais, muito discutidas nos primeiros capítulos, auxiliaram no aprofundamento das desigualdades existentes nas diversas sociedades em que o racismo é parte **preponderante do projeto capitalista de exploração**.

As teorias de acordo com Almeida (2019), auxiliaram à manutenção da diferenciação das pessoas pela raça e gênero e, estatisticamente, é possível identificar essa questão. O autor, novamente, reforça que, para justificar as desigual-

dades, as pessoas se ancoram no discurso da meritocracia e no **mito da democracia racial**.

O racismo no campo econômico se manifesta de forma a **naturalizar a pobreza em grupos racializados**, justificado por sua falta de mérito. Para o autor, o conceito de colonização ainda segue vivo nas periferias das cidades, onde se encontram os grupos racializados e, nestas, há uma exploração do trabalho, além de tratamentos análogos à escravização, os quais são parte importante para a manutenção do sistema econômico atual. Segundo Almeida (2019) é preciso pensar que classe denota raça, pois as divisões sociais acontecem dentro dela, logo não há como o primeiro se sobrepor ao segundo, pois as classes são compostas por sujeitos reais, os quais tem sua subjetividade forjada nas relações que se estabelecem na sociedade, afirma o autor “não existe consciência de classe sem consciência do problema racial” (p.146).

O autor discute novamente relacionando à economia e desenvolvimento, como o Brasil tem dificuldades em lidar com o racismo, e como este sempre foi parte importante dos processos de mudanças econômicas e sociais. Mesmo os mais progressistas, afirma Almeida (2019), preferem retomar o mito da democracia racial ao invés de enxergar como o racismo atua na modernidade atual e em todos os processos econômicos. Buscam um culpado para as crises, sem pensar na sua constituição histórica e que está, segundo ao autor, atrelada ao colonialismo, racismo e capitalismo. Nessa linha, o Estado está autorizado a lidar com as ameaças que são cotidianamente escancaradas nos jornais. Diante de uma crise, muito noticiada e trabalhada, o racismo se torna algo natural e as ameaças têm corpo e raça e precisam ser eliminadas. Segundo Almeida (2019) para superar essa lógica, é preciso repensar essa sociedade fugindo aos antagonismos sociais e que compreendamos que o racismo e outras formas de discriminação, estão no cerne dos processos exploratórios e são fundamentais para sua manutenção. Não discutir o racismo e entendê-lo, aprofundará as desigualdades e a falta de sociabilidade nas sociedades atuais.

QUESTÕES

1. A afirmação: “está atrelada à história dos povos e tem relação direta com a construção do

homem moderno pela filosofia”, refere-se ao conceito de

- A) Democracia Racial.
 - B) Raça.
 - C) Representatividade.
 - D) Racismo Estrutural.
 - E) Meritocracia.
2. Qual a perspectiva de racismo que o identifica como desvio moral e patologia?
- A) Racismo Recreativo.
 - B) Racismo Científico.
 - C) Racismo Individual.
 - D) Racismo Estrutural.
 - E) Racismo institucional.
3. Escolha a alternativa que aponta ações antirracistas empregadas pelo uso do Direito.
- A) No discurso da democracia racial.
 - B) Na naturalização das injustiças e discussões de mérito.
 - C) Na sua função social de racializar as pessoas.
 - D) Na representatividade em empresas de pessoas negras e indígenas.
 - E) Nas políticas de ações afirmativas, legislações educacionais e no trabalho com o conceito de diversidade.

BOTÃO. U. Dos S.; SILVA, S. Narrativas Quilombolas. p. 38 – 55. São Paulo. SÃO PAULO, SEDUC-SP, 2017.

Narrativas Quilombolas: Dialogar, Conhecer e Comunicar

Elaborado por

Luci Ana Santos da Cunha

Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP, realiza pesquisas sobre Letramento em Saúde.

Possui Pedagogia e Mestrado pela FEUSP.

Psicopedagoga especializada em alfabetização e letramento.

O material “Narrativas Quilombolas” foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) em resposta às demandas das comunidades quilombolas existentes no estado. É composto por um livro didático e um caderno de atividades, ambos disponibilizados em formato PDF¹ para as Diretorias de Ensino. Ele visa proporcionar possibilidades para a utilização de elementos do patrimônio material e imaterial quilombola em sala de aula, permitindo que os estudantes se apropriem da história quilombola como parte da História do Brasil.

A obra aborda temas essenciais relacionados às comunidades quilombolas, destacando sua cultura, história e resistência. O objetivo principal da obra é dar voz às narrativas quilombolas,

destacando sua importância cultural, histórica e educacional. Contadoras e contadores são figuras centrais, são as guardiãs das histórias quilombolas que transmitem conhecimentos sobre a vida nos quilombos, práticas culturais, festejos, tradições, lutas e resistências.

As narrativas quilombolas podem ser integradas ao contexto educacional. O objetivo é permitir que os estudantes compreendam a história dos quilombolas como parte integrante da História do Brasil, indo além da visão folclórica ou lendária. As narrativas são apresentadas como ferramentas pedagógicas valiosas para enriquecer o currículo escolar e promover uma educação inclusiva e diversa.

Analisando as estratégias de resistência adotadas pelos quilombolas contra a escravidão, este material destaca as formas de luta e sobrevivência diante da opressão. As narrativas de resistência são apresentadas como um legado de força e resiliência que atravessa gerações.

Apresenta as diferentes maneiras pelas quais os quilombolas resistiram à opressão, incluindo rebeliões, fugas e a formação de quilombos. Além disso, explora a organização social e política dessas comunidades como formas de resistência contínua. A diversidade das estratégias de resistência reflete a complexidade e a determinação das comunidades quilombolas em manter sua liberdade e identidade cultural.

1. Quilombos e Comunidades de Valores

Multiforme, real ou imaginário, o quilombo concentra uma multiplicidade de vidas. O quilombo, enquanto lugar de habitação, é criador de sentidos que afirmam os valores civilizatórios herdados das sociedades africanas e que favorecem a coesão social, a solidariedade e a reciprocidade. A consciência dessa multiplicidade é imprescindível para a manutenção das relações comunitárias idealizadas, fundadas no uso da palavra: aprende-se a aprender aprendendo primeiro a escutar; aprende-se a aprender aprendendo a ouvir, antes de falar de maneira consciente (p.37).

- **Conceito Oficial de Quilombo:** Um quilombo é oficialmente definido como uma comuni-

dade formada por descendentes de escravizados que resistiram à opressão e se estabeleceram em territórios próprios. Esses territórios são reconhecidos como espaços de resistência, memória e cultura.

“Art. 3º - Entende-se por quilombos:

I - Os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica

própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - Comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, calcada numa história identitária comum, entre outros.”

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 8/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26

- **Importância dos Quilombos:** Os quilombos representam a luta histórica dessas comunidades pela terra e pelo direito de existir. Eles são símbolos de resistência contra a escravidão e a opressão, além de serem espaços onde a cultura e a identidade afro-brasileira são preservadas.

2. Memória Coletiva:

A memória coletiva é uma memória compartilhada por um grupo, povo, nação, país ou grupo de países. Ela constitui e modela a identidade e a inscreve na história do grupo. Segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (1877-1945), a “memória coletiva” é uma teoria científica que diz que partilhamos a memória e que lembrar não é um ato solitário. Isso significa que nossas lembranças e memórias são, em parte, es-

truturadas pela sociedade, compartilhadas pelo grupo. Logo, há uma memória coletiva e uma multiplicidade de memórias individuais. A nossa memória está em constante mudança. Ela muda ao longo do tempo: nós nos esquecemos, nós nos lembramos.... A memória coletiva também se transforma por meio de eventos e ao longo do tempo. Quando partilharmos a nossa memória com as pessoas que estão ao nosso redor, estamos construindo uma parte da nossa memória coletiva (p.49).

- **Conversa sobre a Vida no Passado:** Neste item, as narrativas quilombolas buscam resgatar a memória coletiva, promovendo conversas sobre a vida no passado. Isso inclui histórias, experiências e tradições transmitidas oralmente de geração em geração.

- **Práticas Culturais:** As línguas reminiscentes, que têm raízes africanas, são preservadas nas comunidades quilombolas. Além disso, os festejos e rituais são parte fundamental da cultura quilombola, celebrando a vida, a espiritualidade e a resistência.

“Narrativas Quilombolas” busca valorizar e compartilhar a riqueza cultural, histórica e social das comunidades quilombolas, promovendo o diálogo, o conhecimento e a comunicação entre as gerações e além das fronteiras dessas comunidades, registrando oficialmente suas histórias e contribuindo para a promoção da igualdade racial e educação antirracista.

QUESTÕES

1. Qual é o objetivo principal da obra que aborda as narrativas quilombolas?

- A) Destacar a visão folclórica e lendária dos quilombos.
- B) Distorcer a diversidade cultural e histórica dos quilombolas.
- C) Transmitir conhecimentos sobre a vida nas senzalas.
- D) Enfatizar a importância das estratégias de resistência, somente.
- E) Integrar as narrativas quilombolas ao currículo escolar.

2. Com base no Artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, assinale a alternativa correta:

- A) Os quilombos são grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica.
- B) Os quilombos são comunidades rurais que lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, o qual diz respeito somente à propriedade da terra, sem valorizar os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições.
- C) Os quilombos são comunidades urbanas que possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitem perpetuar sua memória.
- D) Os quilombos são grupos étnico-raciais definidos por documentação civil, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, mas sem presunção de ancestralidade negra.
- E) Os quilombos são comunidades rurais e urbanas que não compartilham trajetórias comuns, não possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

3. Qual das seguintes afirmações é verdadeira sobre a memória coletiva e as comunidades quilombolas?

- A) A memória coletiva é exclusivamente individual e não tem relação com a sociedade.
- B) As línguas reminiscentes nas comunidades quilombolas são de origem europeia.
- C) Os festejos e rituais não desempenham um papel importante na cultura quilombola. D) A memória coletiva é compartilhada por um grupo e molda a identidade da comunidade.
- E) A memória coletiva não sofre mudanças ao longo do tempo.

GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, jul. 2020.

Elaborado por

Berenice de Almeida

Educadora musical e pianista, Graduada e Mestre pelo Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Autora de 13 livros, sendo 3 deles sobre a temática indígena.

O foco do texto de Jerá Guarani é a reflexão sobre o que é ser selvagem e o que é ser civilizado, partindo das ações da civilização dos “Juruá”, isto é, os não indígenas que tem disparado uma crescente degradação do Planeta Terra, a autora sugere, de forma jocosa, que os ‘civilizados’ se tornem ‘selvagens’, o que seria um processo longo, trabalhoso e que exigiria muita dedicação.

Jerá Guarani discorre sobre o processo de contato da sua aldeia, em São Paulo, com a sociedade não indígena. Aponta a visão distorcida dos “Juruás”, que os viu como um povo miserável que precisava de ajuda e, por outro lado, o encantamento dos Guarani com a praticidade da sociedade não indígena, que acabou por substituir a sua alimentação tradicional pela dos “Juruás”, inclusive, deixando de plantar. Ela mesma conta que, somente, aos 30 anos conheceu os milhos guarani, que são “coloridos, muito bonitos e gostosos de comer”.

O questionamento sobre esse processo de contato e suas consequências originou, em 2008, um movimento que buscou o **fortalecimento cultural** dos Guarani com **vários projetos** e, entre eles, **um sobre a alimentação tradicional dos Guarani**. Em paralelo a esse projeto de recuperação da alimentação tradicional, outros movimentos se acentuaram como o fortalecimento de lideranças femininas e a luta pela demarcação de terras.

Após algumas conquistas, como a retomada da aldeia Kalipety, os guaranis começaram a plantar. Recuperaram a terra que estava muito degradada pelo plantio de eucalipto, em um projeto apoiado pela Funai de Itanhaém, pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Uma série de ações voltadas para a sabedoria do plantio guarani - como a participação em feiras de troca de sementes, encontros, reuniões e oficinas - fizeram com que esse projeto tivesse muito êxito, recuperando mais de 50 variedades de batata doce e mais de 9 tipos de milho, além da planta-

ção de amendoim, banana verde, mandioca e as PANCs (plantas alimentícias não convencionais).

A autora revela a relação do fortalecimento da alimentação tradicional com os valores e crenças guarani. Para os Guarani, a comida tradicional não só alimenta o corpo, mas também o espírito, fortalecendo-os por inteiro. *Nhanderu* é o criador de tudo e cada elemento da natureza – uma árvore, uma pedra, um rio etc. - possui seu *Ijá*, que é o seu protetor. Quando se destrói esses recursos que nos são dados, eles são tirados, daí a grande importância do respeito à natureza e à volta à forma de plantar e se alimentar guarani. Ela reconhece as muitas coisas boas da cultura da sociedade não indígena, como os avanços da medicina entre outras. No entanto, acredita de fundamental importância **valorizar a sua própria cultura** para que o encantamento com a cultura da sociedade não indígena não apague o **modo de ser guarani, seus valores e o respeito à natureza**.

Em um segundo momento, Jerá Guarani conta sobre sua experiência na escola, desde as primeiras séries e a importância que uma professora teve em sua vida. Ela estudou Pedagogia, atuou como professora na aldeia e vem se dedicando como política na aldeia e liderança: “trabalho de política da aldeia, como liderança, e também para fortalecer o trabalho da roça, para mostrar para as pessoas que podemos seguir um estudo de Juruá, aprender bastante coisa, e depois fortalecer e viver na nossa cultura”.

Apointa as grandes falhas do sistema de ensino no Brasil, dentro e fora das aldeias. Questiona a ideia presente na aldeia de que somente a “escola é o futuro” com o risco de deixarem de aprender sua cultura tradicional, reforçando a ideia de que é possível e importante aprender outra cultura, mas que se faz necessário usar esse conhecimento para o fortalecimento da sua própria cultura.

Por fim, ressalta a importância dos “juruás” apoiarem a questão indígena não porque são “bonitinhos, coloridinhos ou porque usamos peninhas e temos criancinhas pintadinhas”, mas sim por uma questão de sobrevivência humana no planeta Terra. Os territórios indígenas são a prova do respeito à natureza por parte dos povos indígenas. Segundo a autora, é necessário que mais pessoas se transformem em ‘selvagens’, retomando a brincadeira do início do texto. E termina:

“O nosso planeta, do jeito que está, está sofrendo muito, está chorando, está gritando [...]” (Jerá Guarani)

QUESTÕES

1) A autora usa de uma certa brincadeira, uma ironia sobre os conceitos de selvagem e civilizado. Qual é a alternativa, das relacionadas abaixo, em que ela se fundamenta para referir-se a esses conceitos e sua relação com os indígenas e os ‘brancos’?

- A) Embora a valorização dos povos originários vem crescendo no Brasil, infelizmente, ainda se faz presente no imaginário de grande parte da sociedade não indígena o pensamento de que os ‘índios são atrasados e primitivos’.
- B) As culturas dos povos indígenas ficaram estagnadas no tempo e permaneceram em um estágio primitivo de civilização.
- C) Os ‘índios’ costumam se referir aos ‘brancos’ como um povo não civilizado e sem cultura.
- D) Atualmente, não há diferença entre as culturas dos povos indígenas e da sociedade não indígena brasileira.
- E) Os povos indígenas são importantes somente para a divulgação do folclore e do artesanato.

2. Entre alguns projetos liderados por Jerá Guarani, qual deles a autora cita como um projeto exitoso e que teve transformações no cotidiano dos Guarani?

- A) O projeto de fortalecimento cultural dos Guarani a partir de suas músicas e danças.
- B) O projeto de fortalecimento cultural dos Guarani a partir de suas pinturas tradicionais, inclusive com exposições no exterior.
- C) O projeto de recuperação da alimentação tradicional dos Guarani
- D) A entrada na política nacional de dez lideranças Guarani.
- E) O projeto de ampliação dos produtos industrializados para todas as aldeias Guarani.

Atualmente, a autora Jerá Guarani atua na aldeia como:

- A) Pajé.
- B) Professora da escola indígena.
- C) Diretora da escola indígena.
- D) Liderança política na aldeia.
- E) Organizadora de eventos.

SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antônio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

Elaborado por
Katia Imbó

*Pedagoga e Mestre pela Faculdade de Educação da USP
e Doutora pela Faculdade de Educação da Unicamp.
Coordenadora pedagógica.*

O livro foi organizado por Givânia Maria da Silva, Romero Antônio de Almeida Silva, Selma dos Santos Dealdinar e Vanessa Gonçalves da Rocha e está dividido em apresentação, seguido de mais 5 partes. É composto por trabalhos que afirmam a importância da luta quilombola e apresentam reflexões sobre o contexto educacional brasileiro e a luta territorial, tópico de constantes disputas. Os textos são fruto da I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, evento resultante da parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) em 2020, sendo o primeiro evento organizado pelo Coletivo Nacional de Educação.

A apresentação versa sobre o percurso e a forma de educação que era e é vivenciada nos territórios conforme foi se institucionalizando e conquistando espaço nos currículos escolares, graças à mobilização das Comunidades Quilombolas, que discutiram e definiram, por meio de muitos debates, quais seriam os principais assuntos que deveriam compor o documento norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola.

Desde 1995, com a marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, ocorreu a luta por uma educação escolar que respeite e valorize a história de povo quilombola, por meio da formação docente, do material didático diferenciado e do piso salarial nacional, conforme documento do I Encontro Nacional dos Quilombos do Brasil, que registra:

“A I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola foi planejada com o objetivo de compreender e fortalecer a educação que ocorre nos quilombos ou em escolas que atendem estudantes quilombolas, visando que a Educação Quilombola seja entendida e promovida como

uma ferramenta de luta política em defesa dos direitos territoriais quilombolas. Por meio das experiências de luta, as comunidades compreendem a importância do espaço escolar como instrumento de mobilização para a luta pelos direitos territoriais, além de ser um mecanismo de potencialização do aprendizado da leitura de mundo” (p. 80).

O evento reuniu professoras(es), pesquisadoras(es), lideranças quilombolas, especialistas, estudantes, mestras e mestres dos saberes quilombolas e pessoas interessadas em pensar e promover uma educação que discuta os desafios e aponte estratégias de superação.

Já na introdução apresenta a linha do tempo com a interseção entre a luta dos movimentos sociais e quilombola com destaque para a I Encontro Nacional dos Quilombos e a Marcha Zumbi dos Palmares em 1995, a qual deu origem a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

O conjunto de artigos da parte I dão conta de apresentar a educação quilombola como espaços de aprendizagens coletivas e de formação, inclusive para o sistema de ensino formal. E são temas estruturais para a Educação Quilombola, como currículo, identidade, formação docente, infância e juventude.

A respeito dos processos educativos da comunidade de Conceição das Crioulas, seus marcos pedagógicos de regulamentação e organização influenciaram diretamente a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas em 20 de novembro de 2012, pela Resolução nº 8 do Conselho Nacional da Educação. Essas conquistas fortalecem, também, a história e a luta pelo direito à educação nas comunidades quilombolas e precisam ser inseridas no currículo da educação em todos os níveis e modalidades. Contudo muitos quilombos vivenciam o fechamento das escolas em seus territórios, devido a precarização na contratação de professoras/es, a não implementação das leis e direitos relacionados à Educação Quilombola em sua diversidade, a pouca estrutura nas escolas e a negação de uma merenda de qualidade e adequada à realidade local.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Quilombola na Educação Básica buscam garantir uma pedagogia própria, o respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, a formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradiáticos específicos, com base nos princípios constitucionais, na Base Nacional Comum Curricular e nos princípios que orientam a Educação Básica brasileira. As Diretrizes devem ser oferecidas nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Desde 2012 afirma-se que a Educação Quilombola é um processo de luta política que está, também, vinculada aos seus territórios. Na atualidade, a maior parte das comunidades não tem assegurado o direito a seus territórios, pois apenas 246 títulos foram expedidos para 357 comunidades quilombolas, em um universo de mais de 6 mil comunidades existentes no país.

Está vinculado ao direito aos territórios quilombolas como um aspecto fundamental para assegurar o direito à educação para as comunidades. A existência das comunidades é fundamentalmente vinculada à garantia dos seus territórios, pois são eles e a partir deles que esses grupos se organizam e estruturam as lutas, sobretudo pelo direito de existirem e de se manterem em seus territórios. Apesar de as comunidades quilombolas passarem a ter acesso a políticas públicas educacionais como um direito universal, fato mais recente na história do Brasil, persistem as desigualdades estruturais no acesso à educação. Outros marcos de conquistas dessa luta são o **Estatuto da Igualdade Racial (2010)**, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004)** e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012)**. No Brasil, a batalha das comunidades quilombolas por seus territórios se fundamenta em marcos legais, como o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988.

Só a partir de 2004, as escolas quilombolas passaram a ser visíveis no Censo Escolar. Um dado que simboliza a demora na implementação da **Lei nº 10.639/2003, das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004)**

e das **Diretrizes para a Educação Quilombola**. Soma-se a este contexto a pouca quantidade de docentes nas escolas em territórios quilombolas, que realizaram cursos especiais que contemplam a educação para as relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira e africana ou para interculturalidade e diversidade, segundo o Censo Escolar.

De acordo com o último Censo Escolar de 2019, apenas 2,6% dos docentes de Escolas Quilombolas realizaram cursos voltados às temáticas da educação das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana, assim como cursos voltados à interculturalidade e à diversidade. Portanto, para esse perfil de público é significativo o desconhecimento dos participantes sobre o documento, o que exige ações, especialmente do poder público, para dar visibilidade e maior divulgação a esse instrumento e aos caminhos para sua implementação. Contudo, ao analisarmos os dados disponíveis no Censo Escolar é possível verificar o enorme desafio ainda presente para que esses direitos e normativas sejam plenamente implementados nas comunidades quilombolas e para que a efetivação do direito à educação ocorra de forma mais equânime no país.

Parte 1 - Educação quilombola e educação política

Este capítulo está organizado em 3 artigos, composto com falas em primeira pessoa, repleto de histórias pessoais e versam sobre as questões envolvendo as formas de resistência negras que realizaram a educação na ausência do Estado para a população dos territórios. A educação quilombola é fruto da luta e resistência advinda das violências sofridas por gerações de quilombolas que não tiveram o reconhecimento e o direito à terra. Cabe a ela a emancipação humana.

Um dos artigos de Gessiane Nazário aborda o racismo contra o quilombo e a sua ligação com a posse e exploração da terra, que é historicamente pertencente aos brancos.

Já Gilvania Maria da Silva apresenta a conceitualização de quilombo de modo ampliado no qual a palavra fuga é ressignificada como um ato de “resistência e estratégia” (p. 74). Aponta três dimensões da educação quilombola: história, memória e práticas.

E por fim a diferença entre **Educação Escolar Quilombola** se estabelece na relação com o Estado e a **Educação Quilombola** que se alimenta nos saberes e fazeres quilombolas.

Parte 2 - Formação docente, currículo e práticas pedagógicas: a união pela educação escolar quilombola.

Aborda a experiência da educação quilombola, que deve fortalecer identidades, valorizar o território e produzir autoconhecimento. A atuação docente pode se fundamentar nesses princípios.

Para Romero Antônio de Almeida Silva o currículo quilombola deve ser transgressor (violar padrões e ressignificar), antirracista (combate ao racismo) e quilombola (história, memória, territorialidade e ancestralidade). Atentando-se para a forma diversa de quilombos existentes no Brasil com suas festas, tradições e culturas.

Parte 3 - Infâncias e juventudes quilombolas no Brasil

Parte da discussão sobre infâncias, nas quais identifica-se com crianças quilombolas, cuja existência é marcada pela luta e pela presença na terra em um tipo de resistência e continuação. A oralidade é outro elemento para se entender a relação das crianças e jovens com a educação quilombola, pois o conhecimento advindo dos ancestrais é perpetuado através das conversas e experiências vividas na presença dos pais, avós e tios.

O destaque foi para a vida de crianças quilombolas, que vivem suas experiências em territórios com vegetação nativa, que permitem interações diversas daquelas crianças que vivem em regiões de monocultura. Esta experiência de respeito aos rios e animais, rica e diversa, pode ser incorporada na escola, pois a criança pode chegar sem saber ler e escrever, o que não significa que não possui conhecimento.

Parte 4 - Educação antirracista e o aquilombamento da universidade

Relatam experiências de estudantes universitários, ao vivenciarem uma comunidade quilombola no grupo intitulado “Quilombando”, que realiza atividades nos quilombos além da relação entre pesquisador e comunidade a ser estudada.

Possuem o objetivo de conhecer e vivenciar conhecimentos dentro das comunidades quilombolas em uma relação horizontal de saberes. As universidades envolvidas relatam aumento no número de estudantes interessados no projeto.

Parte 5 - Outros olhares sobre a I Jornada de Educação Quilombola

Este capítulo faz a síntese do encontro da I Jornada de Educação Quilombola e recupera algumas contribuições que culminaram no documento “I Carta da Primeira Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola”. Dentre os elementos se destacam:

- A escola como um importante valor para a luta quilombola;
- Entender a escola como processo de consciência da opressão institucional e da sujeição comportamental aos modelos reinantes, mas como também lugar de resistência;
- Garantia de acesso e permanência ao território;
- Formação de professores quilombolas.

Em suma, o reconhecimento aos quilombolas como sujeitos de direito. A Constituição Federal de 1988 não garantiu o direito à educação desses povos e a I Jornada de Educação Quilombola veio com contribuições para o debate, como o apagamento e esquecimento (dos quilombos e corpos sofrendores), resistência, oralidade e ancestralidade.

A oportunidade de viabilizar a I Jornada Nacional Virtual de Educação Quilombola, por meio do apoio à CONAQ, deixa importantes aprendizados a respeito da extensão e da diversidade de estratégias de fomento aos movimentos antirracistas. Essas ações se deram em diversos momentos, muito antes das legislações que, por fim, passaram a assegurar formalmente o direito à educação à população negra. Por fim, cabe, mais uma vez, destacar o enorme vínculo entre a educação e os territórios tradicionais, dado que os territórios estabelecem uma relação estrutural com a identidade coletiva desses grupos, o que traz reflexos marcantes à existência social, cultural, histórica e econômica das comunidades quilombolas.

Os quilombos convivem ainda, em diversas situações, com conflitos, ameaças de expropriação e violências (CONAQ, 2018). Contudo, nos

últimos anos, especialmente desde 2017, tem havido uma invisibilidade crescente dessas informações sobre a Educação Quilombola, o que fragiliza ainda mais o conhecimento dessa realidade, tanto para lideranças comunitárias como para estudantes, gestores/as públicos/as, pesquisadores/as, gestores/as públicos/as da educação e para a sociedade de forma geral.

A consciência dessa multiplicidade é imprescindível para a manutenção das relações comunitárias idealizadas, fundadas no uso da palavra: aprende-se a aprender aprendendo primeiro a escutar; aprende-se a aprender aprendendo a ouvir, antes de falar de maneira consciente. Esse tipo de comunidade permite aos seus visitantes conhecer um outro mundo, outras lógicas e outras formas de organização, o que pode exercer um papel importante no quadro de referências individuais e coletivas.

Por isso, os quilombos são detentores de uma história que os leva, hoje, por um momento, a se reagruparem, seja por razões de autodefesa, seja pelas oportunidades econômicas.

O quilombo, enquanto lugar de habitação, é criador de sentidos que afirmam os valores civilizatórios herdados das sociedades africanas e que favorecem a coesão social, a solidariedade e a reciprocidade.

QUESTÕES

1. Sobre os quilombos no Brasil, considere as seguintes afirmativas:

1. Foi uma forma de organização dos escravizados libertos, que não encontraram lugar para viver na sociedade brasileira pós-abolição.
2. Os quilombos existiram durante todo o período escravista, existindo praticamente ao longo de todo o território do Brasil, recebendo escravos libertos.
3. Possuía características de ser local de fuga das pessoas escravizadas.
4. O quilombo se constituiu em resistência, em detrimento das contradições do sistema escravista na negação desse sistema.

Assinale a alternativa correta.

- A) Somente as afirmativas 1, 2 e 4 são verdadeiras.
- B) Somente as afirmativas 1 e 3 são verdadeiras.

- ras.
- C) Somente as afirmativas 3 e 4 são verdadeiras.
- D) Somente as afirmativas 1, 2 e 3 são verdadeiras.
- E) Somente as afirmativas 1 e 2 são verdadeiras.
2. Os quilombos são reconhecidos pela Constituição de 1988, como:
- A) Local destinado aos negros pelos colonizadores portugueses.
- B) Local destinado aos negros, com o fim do tráfico negreiro para o Brasil.
- C) Espaço destinado a abolição da escravidão.
- D) A luta pelos direitos dos quilombolas e a demarcação de territórios.
- E) Espaços folclóricos, de apresentações artísticas.
3. Sobre a educação quilombola, pode-se afirmar, em relação às crianças e adolescentes, que os mesmos:
- A) Viviam em disputas internas para sair do quilombo em busca de uma vida melhor na cidade.
- B) Constituem-se pelo isolamento, pela marginalização, sem vínculo com os arredores que os cercavam.
- C) Vivem em contato com a floresta, animais e rios e possuem conhecimentos adquiridos dos familiares.
- D) Caracterizavam-se por viverem em harmonia com o setor latifundiário.
- E) Almejavam viver em Palmares.

III. PROJETOS E PROCESSOS EDUCACIONAIS

ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane.
Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas
educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

Elaborado por

Angélica do Carmo da Silva Chico

*Mestra pela UFABC, Pedagoga e Psicopedagoga pela UNIA.
Orientadora Pedagógica e docente em cursos de graduação
e pós-graduação.*

Os autores comparam o Projeto de Vida com a metáfora, de que os projetos são como uma bússola que orienta os indivíduos, durante seu desenvolvimento integral na busca de um sentido de vida. Para Moran (*apud* Malin, 2018), o sujeito seria a luz, que guia o barco em seu percurso de águas abertas. Condições externas, como o vento, a chuva, as ondas e as marés, podem tirar o barco do seu curso, ou forjar um novo percurso, mas uma luz forte projeta seu caminho para a frente.

Damon (2009), propõe uma reflexão para pais e professores: Como orientar e motivar os adolescentes? O autor classifica os jovens de acordo com quatro categorias:

Desengajados que não manifestam, nas entrevistas e demais avaliações, nenhum projeto de vida, não apresentam objetivos, são apáticos ou desinteressados, ou direcionados para demandas egocêntricas, além de não demonstrarem preocupação com o mundo além de si.

Sonhadores, aqueles que exprimem ideias sobre projetos de vida que gostariam de ter, mas não demonstram ações ou metas para colocá-las em prática. Devido as suas aspirações idealistas e difíceis de concretizar, enfrentam dificuldades na elaboração de planos factíveis para a realização de seus sonhos.

Superficiais, engajam-se em diversas atividades, mas não demonstram comprometimento, mudam de atividade sem ter uma meta, ou até sem identificar o que desejam realizar na vida.

Os jovens que têm projetos de vida são os que encontraram algo significativo a que se dedicar e têm interesse, por um certo período, direcionando para a elaboração de planos e metas concretos.

As pesquisas realizadas por Damon (2009), indicam que 20% dos jovens têm projetos de vida, 30% se encaixaram como superficiais, 25% são denominados como sonhadores e 25% como desengajados. Para o autor, a porcentagem referen-

te aos jovens que demonstram ter um projeto de vida, requer atenção de pais, educadores e da sociedade, a fim de auxiliá-los a se dedicar à construção de Projetos de Vida, que beneficiem a si mesmos e ao coletivo, com o desejo de fazer a diferença no mundo e contribuir com a sociedade.

Desta forma, os autores reforçam que os projetos, objetivos, finalidades, organizam pensamentos e ações e estão relacionados com os sistemas de valores dos indivíduos e de forma intencional e dialética, os projetos e finalidades de vida das pessoas tem como objetivo fazer a diferença no mundo e contribuir com a sociedade.

Segundo Matthew Bundick (2009), o projeto de vida só pode ser compreendido se tiver pautado nos seguintes aspectos:

- Estabilidade ao longo de um determinado período, mesmo com a possibilidade de sofrer alterações e ajustes;
- Objetivos de longo prazo que operam a vida do sujeito, articulando múltiplas metas concretas, sendo organizadores e motivadores da vida do sujeito, orientando decisões;
- Objetivos de curto prazo e o engajamento em atividades necessárias para a sua concretização.

Como afirma Damon (2009, p.54), “onde não existe um projeto de vida maior, objetivos e motivos de curto prazo normalmente levam a lugar nenhum e logo se extinguem em uma atividade inútil”.

As metas do Projeto de Vida, podem ter um objetivo nobre, com benefícios aos que estão ao seu entorno, ou metas destrutivas, contra os interesses de alguns ou da sociedade. Para atrelar o Projeto de Vida à visão atual de cidadania, se faz necessário um trabalho pautado na construção de valores, habilidades, atitudes e conhecimentos de forma articulada, para tal o modelo educativo deve contemplar a construção de projetos de vida éticos, a fim de transformar o mundo e desenvolver habilidades necessárias para a vida no século XXI.

Um projeto de vida requer que os estudantes conheçam a si mesmos e o meio ao qual estão inseridos, para que consigam identificar as necessidades, os problemas e conflitos, bem como a finalidade de propor metas e ações que possam trazer benefícios para a sociedade e o mundo (Damon, 2009).

O engajamento em atividades consideradas pelo sujeito, que se dá pela exploração da própria identidade, está no cerne da construção dos projetos de vida. Ao atribuir significados ao entorno o sujeito percebe qual é o seu lugar no mundo (Parks, 2011). Dessa forma, os jovens passaram a representar a si mesmos por meio de seus projetos de vida. As relações entre projetos de vida e identidade provêm de um processo complexo, multidimensional e dinâmico. Na interação que cada sujeito estabelece consigo mesmo, com os outros e com diferentes contextos sociais, delinea-se uma trajetória de vida única, na qual identidade e projetos de vida se retroalimentam.

Entender o processo psicológico de construção do que se chama de identidades morais pode fornecer bons caminhos para a construção de projetos de vida que se mostrem estáveis e de longo prazo, organizem pensamentos, ações e sentimentos e busquem a felicidade pessoal e social. De acordo com (Araujo,2003): “A afetividade que exerce um papel de regulação nas relações intra e interpessoais, do sujeito consigo mesmo e com o mundo externo”.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC – 2018, p. 480), a construção de projetos de vida, envolve reflexões/definições, em amplos aspectos, sejam na família, vida afetiva, estudo, trabalho, saúde, bem-estar, na relação com o meio ambiente, espaços e tempos para lazer, práticas corporais e culturais, experiências estéticas, participação social, atuação em âmbito local e global. Considerando o desenvolvimento macro, em todos os aspectos citados, o projeto de vida, possibilita escolhas de estilo de vida saudáveis e sustentáveis. Desta forma, promove o engajamento consciente, crítico e ético, em relação às questões coletivas, além de permitir a abertura para experiências estéticas significativas.

A implantação do projeto de vida na Matriz curricular, exige uma formação docente com práticas interventivas, pautadas na construção da identidade e atribuição de significados como valores, crenças, vinculados aos projetos vitais, os quais geram consequências para o mundo.

Os autores ressaltam a importância de repensar o processo de formação dos jovens nas escolas, o modelo atual centrado em conteúdos e meramente cognitivos não atendem à demanda

da sociedade. Para que o processo faça sentido para os jovens, é necessário contemplar diferentes linguagens nas relações educativas, recursos multimídias nas práticas pedagógicas e novas formas de conceber as relações de ensino e aprendizagem, articulando assim os conhecimentos disciplinares e as temáticas transversais em torno de projetos, que promovem a mudança na forma de atuar na educação, junto com os conteúdos curriculares.

As metodologias ativas precisam ser incorporadas como eixo central nos cursos de formação de professores. Os autores destacam a Aprendizagem baseada em problemas (ABP), a aprendizagem baseada em problemas e projetos (ABPP), o design thinking¹ e a cultura maker², além das novas arquiteturas pedagógicas. Para Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001), a formação e o desenvolvimento profissional do docente devem estar pautados por três princípios articulados: a excelência, a ética e o engajamento.

A partir do exposto, as instituições escolares devem se comprometer com o processo de construção do Projeto de vida dos estudantes, incentivando e apoiando-os em projetos que impactem o mundo positivamente, utilizando metodologias pautadas em valores coletivos, colaborativos e éticos, e aprendam a enfrentar situações de adversidade, de fracasso e de derrota, desenvolvendo estratégias para lidar com os desafios do cotidiano.

QUESTÕES

- 1) Para Damon (2009), os jovens estão em diferentes momentos, quanto ao desenvolvimento e a construção de projetos de vida. A partir da visão do autor, quais são as quatro categorias em que os jovens se encontram, considerando o seu projeto:
 - A) Críticos, reflexivos, problemáticos e resilientes.
 - B) Desengajados, sonhadores, superficiais e sem projeto de vida.
 - C) Descomprometidos, engajados, esforçados e sonhadores.
 - D) Resilientes, autônomos, responsáveis e dedicados
 - E) Estudiosos, trabalhadores, resilientes e sem sonhos.
- 2) Entre as questões que devem ser desenvolvidas, para que a escola consiga inserir o Projeto de Vida, como elemento importante para o desenvolvimento do ser humano, os autores destacam a importância da:
 - A) Formação docente.
 - B) Pesquisa sobre o estilo do aluno.
 - C) A escolha de projetos.
 - D) A realidade sobre o desempenho acadêmico.
 - E) solidariedade e respeito aos colegas.
- 3) Analisando o conteúdo apresentado, sua importância para a formação do estudante e da construção de um Projeto de Vida, os professores devem incentivar e apoiar um projeto de vida pautado:
 - A) Na formação docente.
 - B) Em parcerias.
 - C) Em valores éticos, coletivos e colaborativos.
 - D) Na história pessoal de cada um.
 - E) Em benefícios para si e seus familiares.

1. O design thinking é uma abordagem que visa encontrar soluções para os problemas. Na educação, ele é conhecido por incentivar a aprendizagem investigativa e segue um processo estruturado. Tanto educadores quanto alunos atuam de forma ativa e colaborativa, gerando conhecimento.

2. A Cultura Maker é uma abordagem que incentiva os estudantes a criarem com as próprias mãos. A ideia é que eles consigam modificar, consertar ou construir objetos usando seu potencial criativo, em ambientes colaborativos e personalizados. O intuito é, justamente, colocar a mão na massa.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis: vozes, 2011.

Elaborado por

Luci Ana Santos da Cunha

Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP, realiza pesquisas sobre Letramento em Saúde.

Possui Pedagogia e Mestrado pela FEUSP.

Psicopedagoga especializada em alfabetização e letramento.

O livro “Currículo, Território em Disputa,” escrito por Miguel G. Arroyo, explora o currículo como um território-fronteira de trabalho e avanços na formação de autonomias, culturas e identidades profissionais. O livro é organizado em “Eixos estruturantes” (5 eixos ou 5 partes):

Parte I: Conformando autoidentidades profissionais

- Disputas pela autoria e criatividade docente

Miguel Arroyo discute como os docentes enfrentam desafios na afirmação de sua autoria e criatividade dentro do currículo escolar. Ele explora as tensões entre as práticas pedagógicas prescritas pelas políticas educacionais e as iniciativas criativas dos professores. Arroyo argumenta que, para os docentes se tornarem autores de seu trabalho, é necessário um reconhecimento de sua capacidade de criar e adaptar o currículo conforme as necessidades e contextos específicos dos alunos. A disputa pela autoria é uma luta por autonomia profissional e pela valorização do conhecimento prático acumulado ao longo da carreira docente.

- Os limites às autorias docentes

Neste item, Arroyo analisa os limites impostos à autoria dos docentes pelas estruturas rígidas das políticas curriculares e pela burocratização da educação. Ele aponta que, muitas vezes, os professores são reduzidos a executores de um currículo padronizado, o que limita sua capacidade de inovação e de responder de maneira criativa às necessidades dos alunos. O autor defende que a flexibilização e a personalização do currículo são essenciais para que os professores possam exercer plenamente sua criatividade e autoria, contribuindo para uma educação mais significativa e relevante.

Parte II: Os saberes da docência disputam o currículo

- O trabalho humano disputa centralidade nos currículos

Arroyo discute a importância de reconhecer o trabalho humano, especialmente o trabalho docente, como central no currículo escolar. Ele argumenta que os saberes adquiridos no exercício da docência e outras formas de trabalho devem ser valorizados e integrados ao currículo. Isso inclui a valorização das experiências e dos conhecimentos práticos que os professores trazem para a sala de aula, bem como o reconhecimento dos saberes dos alunos adquiridos fora do ambiente escolar.

- *O direito aos saberes aprendidos no trabalho desde a infância*

Neste item, Arroyo enfatiza o direito dos alunos de terem reconhecidos e valorizados os saberes adquiridos através do trabalho desde a infância. Ele defende que a escola deve incorporar essas experiências no currículo, reconhecendo o valor educativo do trabalho e das atividades práticas. Arroyo propõe uma abordagem que conecte a aprendizagem formal com as experiências vividas pelos alunos, criando um currículo mais inclusivo e relevante.

- *Quando os educandos são reduzidos a empregáveis a docência transforma-se em treinamento*

Arroyo critica a tendência de reduzir a educação a um treinamento para a empregabilidade, argumentando que isso desvaloriza a função formativa e emancipatória da educação. Ele afirma que, quando os alunos são vistos apenas como futuros trabalhadores, o currículo perde sua dimensão humanizadora e crítica. A docência, nesse contexto, transforma-se em mero treinamento técnico, comprometendo a formação integral dos alunos.

Parte III: As experiências sociais disputam a vez no conhecimento

- *O direito a conhecer as experiências sociais e seus significados*

Arroyo defende que os alunos têm o direito de conhecer e compreender as experiências sociais e seus significados, argumentando que isso é essencial para uma educação crítica e cidadã. Ele propõe que o currículo deve incluir e valorizar as diversas experiências sociais dos alunos, promovendo uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

- *As ausências dos sujeitos sociais do território do conhecimento*

Arroyo analisa como muitos sujeitos sociais são excluídos do território do conhecimento escolar. Ele argumenta que essas ausências refletem desigualdades sociais e culturais, e que é necessário incluir as vozes e experiências desses sujeitos no currículo. O reconhecimento das ausências e a inclusão dos excluídos são passos fundamentais para uma educação mais justa e equitativa.

- *A emergência dos sujeitos na sociedade e na escola*

Neste item, Arroyo discute a emergência dos sujeitos sociais na sociedade e na escola, destacando como suas lutas por reconhecimento influenciam o currículo. Ele argumenta que a inclusão desses sujeitos no currículo é essencial para a construção de uma educação que respeite e valorize a diversidade.

- *Os coletivos populares pressionam por reconhecimento, mas que reconhecimento?*

Arroyo explora as demandas dos coletivos populares por reconhecimento no currículo, questionando que tipo de reconhecimento está sendo oferecido. Ele argumenta que é necessário um reconhecimento que vá além da inclusão superficial, promovendo uma valorização verdadeira e crítica das culturas e conhecimentos dos coletivos populares.

- *Como avançar para reconhecimentos mais radicais*

Arroyo propõe estratégias para avançar em direção a reconhecimentos mais radicais no currículo, que promovam a justiça social e a valorização das diversidades. Ele enfatiza a importância de uma abordagem crítica e transformadora, que desafie as desigualdades e promova a inclusão de todos os sujeitos sociais no currículo escolar.

Parte IV: O direito da infância a territórios públicos

- *Representações sociais da infância*

Arroyo discute as representações sociais da infância e como elas influenciam o currículo. Ele argumenta que muitas dessas representações são limitadas e reduzem a infância a estereóti-

pos, desconsiderando a diversidade de experiências e identidades das crianças. O autor propõe uma abordagem que reconheça e valorize a complexidade da infância, promovendo um currículo que respeite os direitos e as necessidades das crianças.

- Propostas pedagógicas e educação na infância

Neste item, Arroyo analisa diferentes propostas pedagógicas para a educação na infância, destacando a importância de metodologias que respeitem e valorizem as experiências e os saberes das crianças. Ele argumenta que as práticas pedagógicas devem ser centradas na criança, promovendo seu desenvolvimento integral e garantindo seu direito a uma educação de qualidade.

- Adolescentes e jovens: seu lugar nos currículos

Arroyo explora o lugar dos adolescentes e jovens nos currículos escolares, argumentando que suas experiências e vozes são frequentemente marginalizadas. Ele defende que o currículo deve incluir e valorizar as perspectivas e os conhecimentos dos jovens, promovendo uma educação que os reconheça como sujeitos ativos e afirmativos.

- Histórias de não esquecimentos, de reconhecimentos dos adolescentes e jovens

Arroyo destaca a importância de reconhecer e valorizar as histórias e experiências dos adolescentes e jovens no currículo. Ele argumenta que isso é essencial para promover uma educação que respeite e valorize a diversidade, garantindo que as vozes dos jovens sejam ouvidas e incluídas.

- Reconhecer os educandos como sujeitos ativos-afirmativos

Neste item, Arroyo enfatiza a importância de reconhecer os educandos como sujeitos ativos e afirmativos no processo educacional. Ele argumenta que o currículo deve promover a autonomia e a participação dos alunos, reconhecendo e valorizando suas experiências e conhecimentos.

Parte V: O direito a saber-se

- O saber de si como direito ao conhecimento

Arroyo discute o direito dos alunos ao conhecimento de si mesmos, argumentando que isso é essencial para a construção de identidades fortes e conscientes. Ele propõe que o currículo

deve incluir espaços para a reflexão e o autoconhecimento, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

- Sujeitos de direito à memória

Neste item, Arroyo destaca a importância de reconhecer os alunos como sujeitos de direito à memória, incluindo suas histórias e experiências no currículo. Ele argumenta que a valorização da memória é essencial para a construção de identidades e para a promoção de uma educação que respeite e valorize a diversidade.

- Os sujeitos do direito aos saberes das vivências do tempo

Arroyo explora o direito dos alunos aos saberes das vivências do tempo, argumentando que o currículo deve incluir e valorizar as experiências temporais dos alunos. Ele defende que a educação deve promover a compreensão das diferentes temporalidades e das experiências vividas ao longo do tempo.

- Abrir tempos nos currículos para as vivências do tempo

Neste item, Arroyo propõe que os currículos devem abrir espaços para as vivências do tempo, permitindo que os alunos reflitam sobre suas experiências e compreendam as diferentes temporalidades. Ele argumenta que isso é essencial para uma educação que promova o autoconhecimento e a compreensão crítica da realidade.

- Sujeitos do direito aos espaços do viver digno e justo

Arroyo discute o direito dos alunos aos espaços do viver digno e justo, argumentando que o currículo deve promover a justiça social e o respeito aos direitos humanos. Ele defende que a educação deve incluir e valorizar as experiências dos alunos, promovendo uma compreensão crítica e transformadora da realidade.

- Disputas pelo direito à cultura

Arroyo explora as disputas pelo direito à cultura, argumentando que o currículo deve incluir e valorizar as diferentes culturas presentes na escola. Ele defende que a educação deve promover a diversidade cultural, reconhecendo e valorizando as culturas dos alunos e das comunidades escolares.

- Reconfigurações da cultura dos mestres e dos educandos

Neste item, Arroyo discute como as culturas dos

mestres e dos educandos podem ser reconfiguradas através do currículo, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática. Ele argumenta que é necessário valorizar as experiências e os saberes dos professores e dos alunos, criando um currículo que reflita a diversidade cultural e social.

- *Cidadania condicionada? Conquistada*

Arroyo conclui a obra discutindo a questão da cidadania condicionada e conquistada, argumentando que o currículo deve promover a cidadania ativa e a participação democrática dos alunos. Ele defende que a educação deve ser um espaço de luta por direitos e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em suma, o livro oferece uma análise profunda sobre o currículo como um campo de lutas, reconhecimento e construção de identidades dos educadores e dos educandos.

QUESTÕES

1. Qual dos seguintes conceitos é defendido por Miguel Arroyo em relação ao currículo escolar?

- A) A exclusão das vozes e experiências dos sujeitos sociais.
- B) A valorização das experiências sociais dos alunos.
- C) A ausência de reconhecimento das desigualdades sociais.
- D) A superficialidade na inclusão dos coletivos populares.

E) A ênfase na uniformidade do currículo.

2. Qual das seguintes afirmações melhor reflete a abordagem de Arroyo em relação às representações sociais da infância e sua influência no currículo?

- A) As representações sociais da infância devem ser rigidamente mantidas para garantir a uniformidade do currículo.
- B) A infância deve ser reduzida a estereótipos para facilitar o ensino.
- C) O currículo deve reconhecer e valorizar a complexidade da infância, respeitando os direitos e necessidades das crianças.
- D) As experiências das crianças não têm relevância no desenvolvimento do currículo.
- E) O currículo deve ignorar completamente as identidades das crianças.

3. Qual dos seguintes aspectos é defendido por Arroyo como essencial para a construção de identidades fortes e conscientes dos alunos, promovendo o desenvolvimento integral?

- A) O saber de si como direito ao conhecimento.
- B) Sujeitos sem direito à memória.
- C) Os sujeitos do direito aos saberes determinados pelos currículos oficiais.
- D) Abrir tempos nos currículos para as vivências nacionalistas.
- E) Sujeitos sem direito aos espaços do viver digno e justo.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008

Elaborado por
Alessandra do Vale

Mestranda em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP

Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença

No mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas que ainda não somos

capazes de compreender adequadamente é cada vez mais aguda. Para muitos intelectuais e atores sociais, não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas, e sim uma mudança de época. Essa realidade provoca perplexidade e suscita uma ampla produção científica e cultural, assim como um intenso e acalorado debate (CANDAUI, 2008, p. 45). Muitas são as leituras da crise global de paradigma que estamos atravessando. “Cientistas políticos, sociólogos, economistas, filósofos, teólogos, psicólogos, informatas, literatos, físicos, artistas, diferentes produtores intelectuais e culturais se dedicam a analisar essa problemática” (p. 45).

Neste contexto, algumas questões podem ser identificadas como ocupando uma posição central nos debates, entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, e as questões da diferença e do multiculturalismo. Uma expressão dessa problemática pode ser evidenciada pela natureza do *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado *Liberdade cultural num mundo diversificado*, que associa explicitamente as questões relativas ao desenvolvimento cultural e aponta: “Em contextos muito diferentes e de modos muito diversos, as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceita pela sociedade mais ampla (PNUD, 2004).

A relação entre questões relativas à justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita. Nesse sentido, a problemática dos direitos humanos, amplia-se e afirma a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais, e alguns autores apontam a necessidade de ressignificar a questão relacionada aos direitos humanos. Certamente todos estamos de acordo em afirmar que os direitos humanos são uma construção da modernidade e que estão profundamente impregnados com os processos, os valores, as afirmações que a modernidade propõe. Vivemos imersos num clima político-ideológico e cultural, e no entanto, para muitos autores essa construção está em crise, por tratar-se

de um mundo complexo e cheio de ambiguidades - nos termos da pós-modernidade.

Um elemento fundamental na questão é essa tensão entre igualdade e diferença, e a chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos, no entanto, parece que hoje se deslocou para o tema da diferença. O professor Antonio Flavio Pierucci (1999), no seu instigante livro *Ciladas das diferenças* (1999), sintetiza essa tensão perguntando se somos iguais ou somos diferentes? queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? e aponta que, a partir da metade dos anos 70, uma atmosfera cultural nos envolveu em uma ideologia completamente nova e generalizada. É o chamado “direito à diferença” (cultural e de ser), numa indicação de que não queremos mais a igualdade, ou a queremos menos (CANDAUI, 2008, p. 46).

Até recentemente nossas lutas tinham como referência a afirmação da igualdade, e o direito à diferença não tinha ainda aparecido com a força que tem hoje. No entanto, a partir daí, a questão da diferença assume importância especial e se transforma num direito.

Direitos Humanos hoje: um discurso relevante?

Alguns aspectos parecem importantes para essa reflexão: a ambivalência em relação à afirmação e, ao mesmo tempo à negação dos direitos, quanto mais se afirma a importância dos direitos humanos, mais multiplicam as violações (p. 47). No plano internacional é possível identificar inclusive um retrocesso em relação a direitos que pareciam profundamente assimilados pela humanidade, e a direitos fundamentais que pareciam plenamente assegurados (p. 47). Também no nosso país as violações se multiplicam, enquanto se percebem esforços em defesa de direitos fundamentais.

Outro elemento importante da problemática atual dos direitos humanos diz respeito à relação entre indivisibilidade e exigibilidade, e coloca ênfase na ideia da indivisibilidade dos direitos das diferentes gerações – civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, considerada muito importante no momento atual. Um terceiro elemento da problemática é a tensão entre universal e particular. Desde a Declaração Universal, os

direitos humanos são apresentados como universais, e hoje vários grupos em diferentes países questionam a universalidade desses direitos, tal como foi construída. Diante dessa problemática, percebe-se a necessidade de uma ressignificação dos direitos humanos na contemporaneidade, defende o Sociólogo Boaventura Santos (2006). No entanto, o que a autor chama de *cosmopolitismo insurgente e subalterno* é um dos processos que caracteriza a globalização e surge dos grupos locais, das organizações da sociedade civil e dos temas que nascem verdadeiramente das inquietudes dos diferentes atores sociais.

Nessa perspectiva, Santos (2006) aponta que, para que os direitos humanos possam verdadeiramente ser ressignificados, eles terão que passar por um processo de reconceitualização e essa passagem supõe algumas premissas enumeradas da seguinte maneira (p. 48):

1. a superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural;
2. todas as culturas possuem concepções da dignidade humana;
3. todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana;
4. nenhuma cultura é monolítica, e os grupos culturais não são homogêneos e padronizados;
5. todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio de igualdade e princípio da diferença.

Todas essas premissas estão voltadas para essa grande questão da articulação entre igualdade e diferença, ou da passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença. É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais que os desafios dessa articulação se colocam e que, nessa perspectiva, supõe discutir as diferentes concepções do multiculturalismo presentes nas sociedades contemporâneas (p. 49).

As diferentes abordagens do multiculturalismo

A problemática do multiculturalismo suscita

grande polêmica no momento atual, e uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (p. 49).

Outra dificuldade para penetrar na problemática do multiculturalismo se refere à polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade (p. 49). Expressões como multiculturalismo *conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário* podem ser encontradas na produção sobre o tema e multiplicam-se continuamente. Certamente são inúmeras e diversificadas as concepções e vertentes multiculturais, mas muitos autores, que levantam fortes questionamentos teóricos em relação ao seu papel na sociedade, não levam em consideração esse fato, ou referem-se a aspectos mais superficiais, sem distinguir com maior profundidade as diferentes posições, ou fazem grandes generalizações. Nesse sentido, é imprescindível explicitar a concepção de privilégio ao tratar as questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo.

Um primeiro passo nessa concepção é distinguir duas abordagens fundamentais - uma descritiva e outra prescritiva: A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais, já que vivemos em sociedades multiculturais (p. 49). Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense e, nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. “Dessa forma, é necessário distinguir as diferentes concepções que podem inspirar essa construção” (p. 50). Muitos têm sido os auto-

res que vem oferecendo indicações nessa linha e enumerado uma grande quantidade de tipos de abordagens multiculturais, aqui destacadas: o multiculturalismo assimilacionista; o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural; e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural nem todos têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades, há grupos (como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares com baixos níveis de escolarização), que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais. Uma política assimilacionista, na perspectiva prescritiva, favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica, no entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são, e essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente (p. 50).

Uma segunda concepção pode ser denominada multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural. Essa abordagem parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, se termina por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, assegurar espaços em que estas se possam expressar e, somente assim, os diferentes grupos socioculturais pode-

rão manter suas matrizes culturais de base. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais (p. 51).

Como salienta Candau, “essas duas posições são as mais desenvolvidas nas sociedades em que vivemos” (p. 51). Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva e são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural.

A perspectiva intercultural

Algumas características que especificam essa perspectiva são a promoção deliberada da interação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade; as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais; e a afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. “A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais” (p. 51).

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (p. 51). Uma última característica diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade.

O multiculturalismo crítico e de resistência, parte da afirmação de que tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações, e privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados (p. 51).

A perspectiva intercultural quer promover

uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades, que seja capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (p. 52).

“A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 51). Catherine Walsh (2001), define interculturalidade como: “[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”. Um intercâmbio que se constrói com base em conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados... “Uma meta a alcançar”.

“Para essa autora, apesar de vários países latino-americanos terem introduzido a perspectiva intercultural nas reformas educativas, ‘não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitivas, procedimental e atitudinal, ou o próprio, o dos outros e o social’”, afirma Candau (p. 52).

Retomando Santos (2006), as premissas anteriormente enumeradas constituem a base de um diálogo intercultural, imprescindível para a ressignificação dos direitos humanos a partir das questões colocadas pelo multiculturalismo. Esse diálogo vai exigir o desenvolvimento do que ele denomina uma *hermenêutica diatópica* (p. 52).

Interculturalidade e educação em direitos humanos: principais desafios

Temos que enfrentar os desafios se quisermos promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença, que foram

agrupados em torno de determinados núcleos: o primeiro está relacionado à necessidade de *desconstrução*; outro aspecto imprescindível é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares; outro relaciona-se à *articulação* entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas (p. 53).

Essas preocupações supõem o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos (p. 53). Reconstruir o que consideramos “comum” a todos, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, com o caráter monocultural da cultura escolar.

Outra preocupação vincula-se ao *resgate* dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo. “É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional” (p. 53).

Um último núcleo tem como eixo fundamental *promover* experiências de interação sistemática com os “outros”: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido (p. 54). Não se trata de momentos pontuais, mas da capacidade de desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor, a relação com a comunidade etc. Outro elemento de especial importância refere-se a favorecer processos de “empoderamento”, que começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social.

O desenvolvimento de uma educação intercultural na perspectiva apresentada neste texto é

uma questão complexa, atravessada por tensões e desafios. Exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais (p. 52). Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina *hermenêutica diatópica*. “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 54).

Retomando as palavras de Santos (2006), “*Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria*” (p. 55).

QUESTÕES

1. No texto “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”, Vera Candau dialoga com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, apontando que seria necessária uma reconceitualização dos Direitos Humanos, conforme pode ser lido nos trechos em destaque. [...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado, e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como _____. “(Santos, 2006, p. 441-442) [...] para que os direitos humanos possam verdadeiramente ser ressignificados hoje, numa perspectiva que não nega as suas raízes, não nega a sua história, mas quer trazê-los para a problemática de hoje, eles terão que passar por um processo de reconceitualização.” (CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e

interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.45-56, p. 48).

A palavra que completa a frase acima é:

- A) Inquestionáveis.
- B) Interculturais.
- C) Internacionais.
- D) Intencionais.
- E) Indiscutíveis.

2. Para a Prof.^a Vera Candau: “A expressão ‘educação em direitos humanos’ tem sido objeto de muitos debates. Existem diferentes concepções que disputam sentidos e ênfases conceituais e políticas”¹. Podemos afirmar que, academicamente, algumas estão centradas fundamentalmente na perspectiva da igualdade e, outras, mais recentes, procuram:

- A) organizar as tendências contemporâneas.
- B) socializar os debates e popularizar as discussões.
- C) articular a perspectiva da igualdade e da diferença.
- D) centrar as discussões nas questões dos direitos dos cidadãos.
- E) deixar de lado essas questões que provocam polêmicas.

3. “(...) de resistência parte da afirmação de que tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações, e privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados” (CANDAUI, 2009, p. 51).

A definição acima se refere ao conceito de:

- A) Multiculturalismo globalizado.
- B) Interculturalismo engajado.
- C) Pluriculturalismo consciente.
- D) Multiculturalismo crítico.
- E) Monoculturalismo cultural.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, jan./mar. 2000.

Elaborado por

Alessandra do Vale

Mestranda em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP.

Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais

A implementação de reformas educacionais em um país federativo, cujos sistemas de ensino caracterizam-se por extrema descentralização político-institucional como o Brasil, requer necessariamente a implantação de mecanismos de monitoramento e acompanhamento das ações e políticas em curso por se tratar de instrumentos de gestão, que permitem observar como as reformas estão avançando, e saber quais os acertos e correções estão em desenvolvimento para a sua real efetividade. Cumpre, ainda, a função de assegurar a transparência das informações, considerando a ampla disseminação dos resultados obtidos nos levantamentos e avaliações realizados, colaborando para o planejamento e formulação de novas políticas e programas que possam responder às tendências de mudanças observadas. “Para cumprir estes múltiplos objetivos, os sistemas informacionais precisam estar assentados em bases de dados atualizadas, em instrumentos confiáveis de coleta, em metodologias cientificamente embasadas e mecanismos concisos de divulgação”, salienta Castro (p. 121).

A fim de discutir os avanços dos sistemas de avaliação e informação educacional, implantados a partir de 1995, o INEP conta com razoável organização para descrever a estrutura dos sistemas e seus principais componentes (Censos Escolares; Avaliações Nacionais: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; Exame Nacional de Cursos - ENC; Provão), além de apresentar as bases complementares da informação. Esses dados têm possibilitado a identificação de prioridades, fornecido parâmetros mais precisos para a formulação e o monitoramento das políticas do governo federal. Essas ações têm orientado a função supletiva, que busca superar as desigualdades regionais e traçar um quadro

abrangente da situação educacional do país, além de fornecer subsídios para enriquecer o debate e os rumos da educação brasileira.

Os Sistemas de Informações Educacionais produzem dados e informações estatístico-educacionais que são instrumentos básicos de avaliação, planejamento e auxílio no processo decisório das políticas de melhoria da educação brasileira. Os levantamentos abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, subdividindo-se em Censo Escolar, Censo do Ensino Superior e Levantamento sobre o Financiamento e Gasto da Educação, além dos Censos Especiais, como o Censo do Professor.

O Censo Escolar é de âmbito nacional e realiza o levantamento de informações estatístico-educacionais relativas à Educação Básica, abrangendo os diferentes níveis e modalidades. O levantamento é feito junto às escolas das redes pública e particular com o propósito de realizar e atualizar o Cadastro Nacional de Escolas, colher informações referentes à matrícula dos alunos e outras a eles relacionadas (sexo, turnos, turmas, séries e períodos etc), as condições físicas dos prédios e equipamentos, além de informações do corpo docente e técnico. Este levantamento é feito pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e abrange cerca de 52 milhões de alunos e 266 mil escolas públicas e privadas, distribuídas em mais de 5.500 municípios (dados à época do artigo, ano 2000).

O Censo é um conjunto de informações indispensáveis para a formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais de avaliação do desempenho dos sistemas de ensino (p. 122). Apresenta uma complexa sistemática de operacionalização, cuja viabilidade só é possível pela parceria estabelecida entre o Inep e as Secretarias de Educação nos 26 estados e no Distrito Federal.

O acompanhamento das alterações do sistema educacional torna-se fundamental para a realização de estudos que permitem um melhor acompanhamento e detalhamento das configurações adotadas. A atuação do MEC enfatizou a necessidade de fortalecer áreas de produção e disseminação de estatísticas e informações educacionais. Criou-se a Sediae, que resultou na transformação do Inep (1997) em autarquia

federal, constituindo-se em um centro especializado em avaliação e informação educacional.

O FNDE também tem apoiado os diagnósticos decorrentes dos levantamentos estatísticos da educação básica e superior, e tem forte conexão com o sistema de informação e gestão de políticas que envolvem transferências de recursos. O Fundef¹, por exemplo, movimentou (1999), cerca de R\$ 14,2 bilhões, distribuindo recursos em cada unidade da Federação, para programas diversos como Merenda Escolar, Livro Didático e Dinheiro Direto na Escola.

O Censo do Ensino Superior promove o levantamento de dados e informações estatístico-educacionais junto às Universidades, Centros Universitários, Faculdades e estabelecimentos isolados, que abrangem 1.100 instituições, 2.700.000 alunos, 7.200 cursos e 827 mantenedoras (dados à época do artigo). Feito pelo Inep, e a exemplo do Censo Escolar, o levantamento do Ensino Superior também envolve o corpo docente e discente, estrutura física e administrativa das instituições, publica anualmente a *Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação*, além de estar vinculada ao Sistema SIEd-Sup.

Os Censos Especiais têm o objetivo de preencher as lacunas existentes na relação com as políticas públicas das respectivas áreas. Dentre os Censos Especiais, o Censo do Professor, criado em 1997 com o objetivo de dispor de dados sobre o salário dos professores, os níveis de escolarização que fomentou a implantação do FUNDEF, revelou um quadro de desigualdades regionais em relação tanto à qualificação quanto à remuneração dos professores, confirmando a necessidade de atenção para as políticas e recursos. Outros Censos também foram realizados (Censo da Educação Profissional; o Censo da Educação Escolar Indígena; e o Censo da Educação Especial) com o objetivo de colaborar com as políticas de expansão da oferta e melhoria da educação.

O levantamento sobre o financiamento e gestão da educação abrange as esferas federal, estaduais e municipais, além tratar da importante tarefa de operacionalizar esses dados, para isso, foram criados os Sistemas Integrados de Informação do Ensino Superior. No campo das ava-

liações educacionais, destacam-se projetos como o SAEB; o ENC, o Provão; e o ENEM. Por meio destes instrumentos, o MEC assume a responsabilidade atribuída pela LDB de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (p. 124).

O ENEM, iniciativa mais recente entre os projetos nacionais de avaliação, procura aferir o desenvolvimento das competências e habilidades que se espera do aluno ao final da escolaridade básica. A concepção do ENEM está baseada na LDB e, sobretudo, nas novas diretrizes curriculares e nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio, portanto, é um instrumento balizador e indutor da reforma deste nível de ensino que vem sendo implantada no país.

O Provão tem estimulado um debate intenso sobre as deficiências do ensino superior, levando as instituições a investirem na qualificação do corpo docente e na melhoria das instalações físicas, e no padrão de qualidade dos cursos oferecidos. O exame se constitui como importante instrumento nos processos de renovação no reconhecimento dos cursos e no recredenciamento das instituições. Muitos cursos que foram reprovados na avaliação tiveram pareceres sugerindo o atendimento das exigências mínimas, sob pena de fechamento. Para promover as discussões, o MEC realiza seminários para estimular e orientar a melhoria do ensino de graduação, reestruturar o projeto político pedagógico dos cursos, das práticas docentes e das condições de oferta e de trabalho.

O SAEB produz informações sobre o desempenho da educação básicas em todo o país, abrangendo as diferentes realidades dos sistemas estaduais e municipais de ensino, e entre os principais objetivos, destacam-se: monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica; oferecer às administrações públicas de educação informações técnicas e gerenciais; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e das condições em que são desenvolvidos e obtidos.

A cada dois anos, são levantados dados que, além de verificar o desempenho dos alunos, investigam fatores socioeconômicos e contextuais que interferem na aprendizagem, que envolve quatro áreas: escola, gestão escolar, professor e aluno (p. 126). Sua aplicação envolve todos os estados e

unidades da Federação. A participação voluntária massiva revela que os dirigentes dos sistemas de ensino reconhecem a importância desta ferramenta para monitorar as políticas educacionais.

O SAEB procura aferir a proficiência do aluno da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, além de coletar informações sobre professores e diretores. A partir de 1995, com o objetivo de estabelecer escalas de proficiência por disciplina, ordenou o desempenho dos alunos em um *continuum* em cada uma das disciplinas avaliadas numa escala que varia de 0 a 500 pontos. A média de proficiência obtida de cada uma das três séries avaliadas indica o lugar que os alunos ocupam em cada disciplina, e os níveis demonstram o que os alunos efetivamente sabem e foram capazes de fazer. Nesse sentido, o SAEB avalia a distância entre o currículo proposto e o currículo ensinado, e se constituía, à época deste artigo, como subsídio para orientar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

As reformas desencadeadas pelo MEC, tentam induzir mudanças no caráter enciclopédico dos currículos, reduzir a ênfase em conteúdos desnecessários para a formação geral; incentivar uma abordagem pedagógica mais voltada para a solução de problemas e para o desenvolvimento das competências e habilidades gerais. Os resultados permitem ainda identificar as áreas e os conteúdos em que os alunos apresentam maiores deficiências de aprendizagem, orientando programas de capacitação e formação continuada de professores (p. 126).

A disseminação de informações educacionais que tem a finalidade de tornar acessíveis aos usuários interessados, criou o Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC) que passou por reestruturação e transformou-se em um núcleo difusor de informações. Entre os aplicativos criados, o Perfil Municipal da Educação Básica (PMBE) disponibiliza informações sobre a situação socioeconômica e educacional brasileira, e reúne dados educacionais produzidos pelo Inep e dados estatísticos de diversas fontes oficiais que envolve municípios e regiões metropolitanas instaladas nos 26 estados e no DF das cinco grandes regiões do território nacional.

O ProLEI é outro importante aplicativo que reúne a legislação federal indexando leis, medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções, pareceres e instruções normativas na área das

políticas educacionais. O Cibec conta com a trata da disseminação de produtos como a *Biblioteca Virtual da Educação*, um catálogo com links de sites educacionais brasileiros e estrangeiros, sobretudo os que se referem às avaliações e estatísticas educacionais.

As pesquisas e dados aqui relatados têm base na década de 1990, e realizou notáveis progressos na área de avaliação e produção de informação educacional. Como resultado desses esforços, o país conta hoje com um sistema moderno que possibilita monitorar as políticas e diagnosticar com acuidade as deficiências do ensino. Castro conclui: “o impacto das avaliações nacionais e levantamentos periódicos realizados pelo Inep provocou mudanças que se refletem hoje na nova agenda do debate educacional, e a divulgação das informações contribuiu para transformar a sociedade em agente principal” (p. 127).

QUESTÕES

1. Os sistemas de Informações Educacionais produzem _____, que são instrumentos básicos de avaliação, planejamento e auxílio no processo decisório das políticas de melhoria da educação brasileira.

As palavras que completam adequadamente a lacuna são:

- A) rankings de comparação.
- B) dados e informações estatístico-educacionais.

- C) análises combinatórias.
- D) algoritmos estatísticos.
- E) dados e informações estatístico-informativas.

2. Dadas as afirmativas quanto ao Censo Escolar:

- I. Abrange todos os níveis de ensino e modalidades.
- II. A partir dele, são estabelecidas as políticas de correção dos desequilíbrios regionais.
- III. A partir dele, avalia-se a promoção da equidade na oferta do ensino público.
- IV. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Assinale aquelas em que todas as alternativas estão corretas:

- A) I e IV, apenas.
- B) III e IV, apenas.
- C) I, II e IV, apenas.
- D) II, III e IV, apenas.
- E) I, II, III e IV.

3. “(...) tem apoiado os diagnósticos decorrentes dos levantamentos estatísticos da educação básica e superior, e tem forte conexão com o sistema de informação e gestão de políticas que envolvem transferências de recursos”.

Esta frase se refere ao:

- A) MEC.
- B) SAEB.
- C) ENEM.
- D) FNDE.
- E) PNLD.

PACHECO, J. A. (Org.). Políticas de integração curricular. Porto: Porto Editora, 2000

Elaborado por

Luci Ana Santos da Cunha

Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP, realiza pesquisas sobre Letramento em Saúde.

Possui Pedagogia e Mestrado pela FEUSP.

Psicopedagoga especializada em alfabetização e letramento.

Introdução: Territorializar o currículo através de projetos

José Augusto Pacheco

A introdução do livro “Políticas de Integração Curricular” aborda a necessidade de territorializar o currículo, isto é, de adaptar os conteúdos e metodologias às especificidades regionais e locais. Pacheco argumenta que essa abordagem permite uma maior relevância e significado para os estudantes, pois conecta os conhecimentos globais com as realidades locais. A territorialização do currículo promove uma educação contextualizada, que considera as particularidades culturais, sociais e econômicas dos alunos. Projetos contextualizados facilitam o engajamento dos alunos, pois tornam o aprendizado mais próximo de suas vivências diárias. O autor também destaca a importância de envolver a comunidade e os próprios estudantes no processo de construção curricular, garantindo que o currículo não apenas atenda às exigências acadêmicas, mas também contribua para o desenvolvimento social e cultural das regiões onde é implementado.

Capítulo 1: O que é um currículo coerente?

James A. Beane

No primeiro capítulo, James A. Beane explora o conceito de coerência curricular, enfatizando a necessidade de alinhamento entre conteúdos, metodologias e avaliações com os objetivos educacionais. Ele sugere que um currículo coerente deve possuir uma consistência interna, onde todos os componentes do currículo se inter-relacionam de maneira lógica e complementar, e uma consistência externa, onde o currículo se alinha com as demandas sociais e culturais. Beane argumenta que a coerência curricular é fundamental para assegurar a qualidade da educação, pois facilita a integração entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, promovendo uma visão mais holística e interdisciplinar da

aprendizagem. Ele também discute a importância de um currículo que seja flexível o suficiente para se adaptar às mudanças e inovações, sem perder sua coerência fundamental.

Capítulo 2: A poética e a política do currículo como representação

Tomaz Tadeu da Silva

No segundo capítulo, Tomaz Tadeu da Silva aborda a complexa relação entre a poética e a política do currículo. Ele argumenta que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas uma construção simbólica que reflete valores, ideologias e poder. A poética do currículo refere-se às narrativas e representações que compõem o conteúdo curricular, enquanto a política do currículo envolve as decisões e políticas que determinam o que é ensinado e como é ensinado. O autor explora como as representações curriculares são influenciadas por contextos sociopolíticos e culturais, e como essas representações impactam a formação da identidade dos estudantes. O capítulo também discute as implicações dessas representações para a justiça social e a equidade educacional, destacando a necessidade de um currículo que seja inclusivo e representativo das diversas vozes e experiências dos alunos.

Capítulo 3: Currículo, políticas educacionais e globalização

*Antônio Flávio Moreira e
Elisabeth Fernandes de Macedo*

Este capítulo analisa a interseção entre currículo, políticas educacionais e globalização. Antônio Flávio Moreira e Elisabeth Fernandes de Macedo argumentam que a globalização traz tanto desafios quanto oportunidades para a educação. Eles discutem como as políticas educacionais são moldadas por tendências globais, como a padronização e a competitividade internacional, e como essas políticas podem ser adaptadas para atender às necessidades locais. Os autores enfatizam a importância de equilibrar as demandas globais com as especificidades locais no desenvolvimento curricular, garantindo que o currículo seja relevante tanto em um contexto global quanto local. Também abordam as implicações

da globalização para a equidade e a justiça social na educação, destacando a necessidade de políticas curriculares que promovam a inclusão e a diversidade.

Capítulo 4: Flexibilização curricular: algumas interrogações

José Augusto Pacheco

No quarto capítulo, Pacheco questiona a flexibilização curricular, discutindo suas vantagens e desvantagens. Ele examina como a flexibilização pode atender à diversidade dos alunos, permitindo personalizações e escolhas educacionais que respondam às suas necessidades e interesses individuais. No entanto, ele também alerta para os riscos de fragmentação e perda de coesão no currículo, que podem resultar de uma flexibilização excessiva. O autor discute como equilibrar a necessidade de flexibilidade com a importância de manter uma estrutura curricular coerente e integrada, que assegure a qualidade e a consistência da educação. Ele sugere que a flexibilização deve ser implementada de maneira cuidadosa e planejada, com o envolvimento de todos os atores educativos.

Capítulo 5: Currículo, formação e desenvolvimento profissional

Maria Assunção Flores

Neste capítulo, Maria Assunção Flores explora a relação entre currículo e desenvolvimento profissional dos educadores. Ela argumenta que a formação contínua dos professores é fundamental para a implementação eficaz de políticas curriculares. A autora discute diferentes estratégias para o desenvolvimento profissional, como a formação em serviço, as comunidades de prática e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A autora enfatiza a importância de um currículo que apoie o crescimento e a atualização constante dos educadores, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua e inovação pedagógica. Ela também destaca a necessidade de políticas de formação que sejam coerentes com as políticas curriculares, garantindo que os professores estejam bem-preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Capítulo 6: Indicadores de uma política curricular integrada

José Carlos Morgado

No capítulo final, José Carlos Morgado apresenta indicadores para avaliar a eficácia de uma política curricular integrada. Ele sugere critérios como relevância, coerência, flexibilidade e adaptabilidade do currículo. O autor propõe métodos para monitorar e avaliar a implementação curricular, assegurando que as políticas educacionais atendam às metas estabelecidas e promovam uma educação de qualidade. Morgado argumenta que os indicadores devem ser utilizados de maneira reflexiva e crítica, informando decisões e ajustes necessários para a melhoria contínua do currículo. Ele também discute a importância de envolver a comunidade educativa no processo de avaliação, garantindo que os indicadores reflitam as necessidades e expectativas de todos os envolvidos no processo educacional.

QUESTÕES

1. Qual das seguintes afirmações está correta em relação à poética e à política do currículo, conforme a definição de Tomaz Tadeu da Silva, na obra “Políticas de integração curricular”?

- A) A poética do currículo refere-se às decisões e políticas que determinam o que é ensinado e como é ensinado, enquanto a política do currículo envolve as narrativas e representações que compõem o conteúdo curricular.
- B) A poética do currículo refere-se às narrativas e representações que compõem o conteúdo curricular, enquanto a política do currículo envolve as decisões e políticas que determinam o que é ensinado e como é ensinado.
- C) A poética do currículo refere-se exclusivamente às narrativas e representações que compõem o conteúdo curricular.
- D) A política do currículo envolve exclusivamen-

te as decisões e políticas que determinam o que é ensinado e como é ensinado.

E) A poética e a política do currículo são termos equivalentes e referem-se ao mesmo conceito.

2. Qual das seguintes afirmações está correta em relação ao desenvolvimento curricular, conforme enfatizado por António Flávio Moreira e Elisabeth Fernandes de Macedo na obra “Políticas de integração curricular”.

- A) O desenvolvimento curricular deve focar exclusivamente nas demandas globais, ignorando as especificidades locais.
- B) O desenvolvimento curricular deve priorizar apenas as especificidades locais, sem considerar as demandas globais.
- C) O desenvolvimento curricular deve equilibrar as demandas globais com as especificidades locais, tornando o currículo relevante tanto em um contexto global quanto local.
- D) O desenvolvimento curricular não tem relação com a globalização e a equidade social.
- E) O desenvolvimento curricular deve promover a diversidade, mas não é necessário considerar a inclusão.

3. Qual das seguintes afirmações está correta em relação aos indicadores para avaliar a eficácia de uma política curricular integrada?

- A) Os indicadores devem ser usados apenas de forma reflexiva, sem necessidade de análise crítica.
- B) Os indicadores não são relevantes para a melhoria contínua do currículo.
- C) Os indicadores são irrelevantes para a avaliação da política curricular.
- D) Os indicadores devem ser utilizados de maneira reflexiva e crítica, informando decisões e ajustes necessários.
- E) Os indicadores devem ser aplicados apenas globalmente, sem considerar especificidades locais.

IV. ENFOQUE NA AULA

LEMOV, Doug. Aula nota 10: 49 técnicas para um professor campeão de audiência; tradução de Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011

Elaborado por

Andreia Borges de Godoi Drska.

Doutoranda em Língua Portuguesa e Mestre em Educação e Currículo. (PUC-SP)

Alessandra do Vale Castro. *Mestranda em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP.*

Prefácio

Livro escrito para professores de todas os níveis e etapas de ensino: fundamental, médio e superior, e para os que têm a difícil tarefa de ensinar aos que ensinam hoje e os que vão ensinar no futuro (professores e futuros professores). O livro foi escrito e pensado para o contexto de escolas americanas, em escolas em que os professores têm um domínio completo do conteúdo a ser ensinado e com um currículo claro e detalhado que os orientam em seus trabalhos pedagógicos. Porém, o intuito é que os professores brasileiros conheçam essas técnicas, se não for possível a aplicação imediata, pelo menos que tentem chegar perto das conquistas que estas técnicas já proporcionaram nas escolas em que foram aplicadas.

As reflexões mais amplas apontam quatro aspectos fundamentais: a escola pode e deve ampliar as oportunidades para os mais pobres - e essa é uma ideia de grande valia para a nossa realidade; tudo em uma escola deve estar a serviço da aprendizagem do aluno - e a escola brasileira teria muito a ganhar apropriando-se dessa ideia; o bom é o que funciona - as técnicas e teorias utilizadas em sala devem ser as que decorrem da empiria, e o ensino em sala de aula deve ser estruturado e guiado pelo professor; e por fim, a criatividade do professor não é dom, intuição ou inspiração - é constituída no exercício das práticas de organização do tempo e espaço da sala de aula (são como artesãos que têm as ferramentas para mudar o mundo).

Introdução

Este livro tem a intenção de destacar a importância das ferramentas necessárias para o desafio da arte de ensinar.

A partir da observação da ação de bons professores, que conseguem transformar alunos em risco de fracassar em bons alunos, que faz mais

que muitos programas sociais, Lemov elaborou listas de tarefas a serem executadas e que separaram os excelentes professores dos meramente bons. E essa lista de tarefas é como uma 'caixa de ferramentas' para promover a igualdade no desempenho escolar que foi detalhado no decorrer do livro.

As técnicas concretas e específicas com objetivos específicos são a chave para encontrar o caminho mais rápido para o sucesso. Para a técnica, o autor explica que é algo que você pode dizer ou fazer de forma específica, é uma ação que quanto mais e melhor você praticar, mais vai ajudar a alcançar o seu objetivo. As escolas usam o termo 'estratégia' ao invés de 'técnica', mas no livro o autor separa a técnica da estratégia e usa, para exemplificar, um velocista que tem como estratégia correr um percurso o mais rápido possível, para isso adota como técnica projetar o corpo para a frente em cerca de 5 graus e, com treino constante (a técnica), acaba por atingir seu objetivo (estratégia) rapidamente.

Na versão 3.0 do livro, o autor buscou "pontos fora da curva" que, por vezes, eram professores e, entre outras, escolas inteiras e que se dedicavam a atender aqueles alunos em situação de vulnerabilidade social. Mesmo dentro desse cenário, esses professores conseguiam que seus alunos atingissem um resultado bastante elevado.

Na organização do livro o autor traz as observações de professores altamente eficazes dividido em técnicas, cujos resultados são os mais claramente eficazes, pois asseguram um ótimo desempenho, mesmo de alunos mais carentes. As técnicas são relevantes para: elevar expectativas acadêmicas e comportamentais; estruturar aulas; criar uma cultura escolar forte e vibrante; e construir valores e confiança.

Muitas das técnicas sobre as quais serão lidas neste livro podem parecer comuns, corriqueiras, até decepcionantes, não parecendo ser especialmente inovadoras. Nem sempre elas são brilhantes do ponto de vista intelectual, às vezes elas se chocam com as teorias educacionais, mas, em mãos bem treinadas, são muito mais surpreendentes do que a mais bonita e mais sofisticada "teoria educacional" do mundo.

Dar nomes às técnicas, como aqui descritas, pode parecer uma bobagem à primeira vista, mas

é uma das partes mais importantes do livro. Se não houvesse a palavra estaríamos eternamente mergulhados na ineficiência, bem na hora que seria mais necessário agir. Para trabalhar bem, professores e gestores precisam de um vocabulário compartilhado para que possam analisar o que acontece em suas salas de aula, por isso é importante e vale a pena usá-los.

O tempo é o patrimônio mais precioso da escola, agora combine com os efeitos colaterais de adquirir fortes hábitos e rotinas, como: a percepção de disciplina na classe, que se transforma em rotina; a capacidade que essa rotina tem de sempre reforçar com os alunos a ideia de fazer bem até as pequenas coisas e buscar sempre melhorar.

As técnicas são as chaves que podem ajudá-los a obter os melhores níveis possíveis de desempenho, mas também são mais poderosas quando usadas em conjunto com quatro outras abordagens estratégicas que levam a resultados. A seguir temos as quatro práticas que descrevem a abordagem mais eficiente para aplicação das técnicas:

Ensinar com base nos objetivos curriculares - Vale a pena destacar a diferença entre um professor que planeja uma aula diária e decide os objetivos dessa aula, e um professor que estabelece todos os objetivos curriculares que devem ser cobertos em um mês. A primeira atitude coloca o professor em risco de se distrair com as qualidades intrínsecas da atividade, a segunda foca o professor no resultado. Os dois casos envolvem objetivos, mas a segunda abordagem tem maior probabilidade de dar resultados. Excelentes professores planejam primeiro seus objetivos, depois as avaliações e, por último, suas atividades.

Usar dados - Se você leciona em uma escola pública, provavelmente também trabalha regularmente com avaliações de aprendizagem que lhe permite medir o progresso dos alunos de forma parecida com a avaliação padronizada. Os professores mais eficientes no uso de dados examinam os resultados não só para saber quem acertou e quem errou, mas, principalmente, para saber a razão, a natureza do erro e a partir desta análise, planejam suas ações, criam um processo de transformação de resultados e reensino.

Planejamento de aula impecável - O plano

de aula é uma ferramenta poderosa nas mãos de muitos dos professores, não apenas os professores mais eficazes planejam suas atividades, muitas vezes minuto a minuto, mas eles também preveem as perguntas que farão em aula com antecedência. Não é demais reforçar que o plano de aula vai além da norma burocrática e é um fator-chave para o sucesso acadêmico dos alunos.

Conteúdo e rigor. A escolha de um material rigoroso tem importância e deve desafiar os alunos com ideias fora da experiência cotidiana de cada uma delas. O ensinar não pode ser mecanizado ou reduzido a fórmulas, e não há um tempo certo ou errado para usar cada uma das ferramentas apresentadas, apenas caberá à visão e ao estilo únicos de cada professor decidir sobre a aplicação delas.

Capítulo 1 - Cinco temas: modelos mentais e execução intencional

O autor inicia o texto com uma metáfora sobre a habilidade desenvolvida por carpinteiros. A partir dela, ele propõe uma reflexão sobre o fazer docente. De acordo com Lemov, uma forma para engajar os alunos é a técnica de uma Chamada de Surpresa – ou seja, chamar os alunos independentemente deles terem ou não se voluntariado.

Sobre Modelos Mentais, o autor destaca que são ferramentas cruciais para a tomada de decisão efetivas, pois favorecem que sejam escolhidas as melhores técnicas para diferentes situações que podem acontecer dentro do espaço da sala de aula.

O autor recorre a Stenhouse que afirma que “um ensino excepcional sempre começa com uma visão clara e um propósito firme e o professor que entende bem isso, é capaz de ser excepcional até nas estratégias mais banais”. Em seguida conclui que uma técnica impecável no momento errado ou pela razão errada pode ser um beco sem saída. A partir desse ponto, o autor destaca a importância do professor desenvolver a percepção. Para Lemov a melhor maneira de ver bem é saber o que deve ocorrer. Em seguida, ele propõe uma discussão sobre cinco importantes princípios:

- **Princípio 1: Entender a estrutura cognitiva**

humana significa construir memória de longo prazo e mobilizar a memória de trabalho – meio pelo qual interagimos conscientemente com o mundo. Qualquer pensamento de que temos consciência, como o pensamento crítico, ocorre aqui. O autor destaca que a memória de trabalho tem capacidade reduzida e que se tentamos manter informações em excesso na memória de trabalho, não conseguiremos nos lembrar delas. Lemov destaca que a solução para esse problema é o bom desenvolvimento da memória de longo prazo, que é quase ilimitada. E reforça ainda que as formas de pensamento crítico e lógico são baseadas no conhecimento codificado na memória de longo prazo. Destaca-se que pensamento crítico e solução de problemas não são o oposto de conhecimento factual, mas sim se baseiam nele. Neste ponto, o autor apresenta aquilo que considera o fundamento mais importante que um professor deve saber: a “Teoria da Carga Cognitiva: o objetivo de toda instrução é alterar a memória de longo prazo. Se nada mudou na memória de longo prazo, nada foi aprendido”.

- **Princípio 2: Hábitos aceleram a aprendizagem.** Atividades cotidianas com que temos familiaridade, que podemos fazer sem pensar, são mais fáceis de realizar. O autor destaca a importância de serem desenvolvidos os hábitos da atenção e da discussão e que as rotinas favorecem esse desenvolvimento.

- **Princípio 3: Aquilo a que os alunos prestam atenção é o que irão aprender.** Os alunos aprendem melhor quando são expostos a ideias e conteúdos em três ocasiões diferentes (trabalhados de 3 formas diferentes), especialmente se essas interações apresentarem informações de maneiras ligeiramente diferentes. No entanto, essa abordagem só funciona quando os alunos estão prestando atenção. Alunos parcialmente focados ou com pouca capacidade de concentração têm mais dificuldade em adquirir conhecimento. O texto também menciona a importância da atenção seletiva, que é a habilidade de focar na tarefa em questão e ignorar distrações. Dar atenção à atenção e desenvolver habilidades de manter o foco são consideradas atividades essenciais para os professores. Uma sala de aula produtiva inclui alunos que se engajam consistentemente nas tarefas, trabalhando nelas com constância por um período significativo.

Lemov destaca o caráter desafiador de desenvolver a habilidade de manter-se focado em uma sociedade tão marcada pelo uso das novas tecnologias digitais. Para tal discussão, o autor chama a atenção para o conceito da “atenção residual”, que explica que ao trocar uma tarefa por outra, sua mente se mantém, mesmo que parcialmente, dividida entre as tarefas. O autor finaliza o tópico com algumas sugestões, são elas: a construção de fortes hábitos de escrita com foco sustentado por meio da técnica “Solo Silencioso”; Uso da leitura em FASE; técnica “Virem e conversem”; entre outras possibilidades.

- **Princípio 4: Motivação é social.** O texto discute a importância do comportamento em grupo para a sobrevivência e o sucesso evolutivo dos seres humanos. O autor acrescenta ainda que as normas sociais têm um impacto significativo nas decisões e ações tomadas em um grupo. O comportamento e a cultura da escola têm influência duradoura na motivação dos alunos, e é importante reconhecer e moldar essas normas de forma intencional e positiva. Assim, para modificar a motivação dos alunos, é necessário mudar o que eles veem e o que percebem como valores normais e aceitáveis. Uma boa sala de aula cria uma cultura em que os alunos se engajam com entusiasmo nas atividades acadêmicas, influenciados pela observação dos colegas. Procedimentos, rotinas e o compartilhamento de etapas são poderosos para envolver os alunos nas atividades e criar associações positivas.

- **Princípio 5: Ensinar bem é construir relações.** Lemov reconhece a importância de que o aluno assuma que o professor se preocupa com ele, sem deixar de destacar que é imprecisa a alegação de que só após a relação ser firmada que ocorrerá o aprendizado. O autor defende que ensinar bem é a forma mais efetiva de mostrar ao aluno que você se importa com ele. A partir desse ponto, o autor passa a destacar algumas informações importantes sobre como alcançar essas relações de forma mais produtiva: 1º - a relação deve estar baseada na confiança, na previsibilidade da ação e do caráter. Para um professor a confiança é uma afirmação da sua competência e diligência na construção do ambiente certo; 2º - a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo demonstra para o aluno que o professor merece o respeito dele, pois isso demonstra

afeto, encorajamento e compreensão por parte do professor. Assume-se, portanto, que uma relação é uma ferramenta que ajuda os alunos a entenderem como se conectar com o mundo. O professor deve esforçar-se para mostrar o apreço aos seus alunos, isso pode ser demonstrado com um sorriso, por exemplo. Outro ponto é desenvolver a capacidade de ser cordial, sempre que possível e rígido, sempre que necessário. Desenvolver relações nucleares, aquelas em que os alunos se sentem seguros (o aluno deve saber que será respeitado e valorizado), bem-sucedidos (o aluno consegue ver o seu próprio progresso) e conhecidos (o aluno deve perceber que você o reconhece em sua individualidade).

Capítulo 2 - Preparação da Aula

O autor inicia o texto destacando a universalidade do conceito da preparação. Além disso, Lemov desvela que se o plano de aula é uma sequência de atividade que você pretende usar, a preparação da aula é um conjunto de decisões sobre como as ensinará. As técnicas que funcionam para apoiar o engajamento com um grupo podem precisar ser aplicadas diferentemente de uma sala de aula para a seguinte. Assim, a concepção de experiências de aprendizagem altamente envolventes requer uma percepção apurada do contexto. A primeira etapa na preparação é conhecer bem o conteúdo da atividade. Além disso é preciso desenvolver hábitos que podem ajudar na adaptação de sua aula ao contexto e reagir de forma eficiente aos eventos enquanto ensina. Uma parte essencial de ensinar responsivamente é ler as reações e necessidades dos nossos alunos enquanto ensinamos. O autor conceitua a preparação de aula como o processo de visitar o plano de aula e pensar como ele deve ser em cada uma das suas salas de aula. Em seguida o autor passa a apresentar técnicas para o planejamento de aulas.

Técnica 1 - Planejamento exemplar, sempre deve ser feito por escrito: 1º passo: planejamento dos principais movimentos pedagógicos – seus meios de participação – e os erros que acho que podem ser encontrados; 2º passo: produção de possibilidades de respostas que os alunos podem dar a um questionamento do professor; revisão constante dos conteúdos e do planejamento.

Técnica 2 - Planeje o erro: torne o objeto ou evento inesperado menos inesperado. Isso significa que antecipar erros específicos dos alunos que provavelmente veremos pode ser tão valioso quanto o planejamento exemplar. Além disso, planejar o erro ajuda a tomar atitudes mais produtivas. Assim, não é apenas antever o erro, mas planejar o que será feito a respeito dele.

Técnica 3 - Movimentos de entrega: referem-se às diversas adaptações que uma atividade pode sofrer, de acordo com o contexto do desenvolvimento dela. Essas adaptações são feitas por uma variedade de fatores: as diferenças entre turmas, o clima da aula, o desenvolvimento da aula anterior, etc. As adaptações preparam os professores para darem uma aula de forma única e responsiva a cada turma. O autor conceitua o termo “Meios de participação” como a escolha não só da pergunta que será feita pelo professor, mas também de como será pedido que os alunos a respondam. A preparação da aula deve envolver um plano de como os alunos serão engajados: “De Surpresa” – no início para engajar a todos; “Pare e anote” – para estimular o pensamento mais complexo no meio da aula e dar a eles a possibilidade de escrever e ensaiar suas ideias; “Virem e conversem” – para manter a energia circulando.

Planejar para quem: quando planeja quem chamar para participar da aula, você pode pensar nos alunos individualmente.

Marcadores de tempo: os marcadores ajudam a organizar o tempo quando se está aplicando alguma técnica. O tempo é finito, portanto, delimitar o tempo de cada processo é uma decisão muito importante.

Perguntas como uma carta na manga: perguntas às quais você recorre quando os alunos têm dificuldades com a pergunta inicial na sua aula. Esboçar algumas perguntas potenciais como uma carta na manga, antes de ensinar, e anotá-las onde possa encontrá-las com facilidade é uma ótima prática.

Sequências: a conexão de um conteúdo ao seu antecessor efetiva uma aula bem-preparada. Preparar uma sequência significa olhar para frente para conectar o conteúdo e ajudar os alunos a verem como as partes de uma lição se juntam por meio de uma frase transicional. Ao escrever

afirmações da sequência, você molda como os alunos irão experienciar a matéria.

Técnica 4 – Planeje em dobro: Alguns professores têm aquele “quê”: eles entram em uma sala e estão imediatamente no comando. A maior parte desse “quê” é certamente intangível e intransferível, uma manifestação do carisma único do indivíduo e de sua habilidade para conquistar respeito e credibilidade, construir relações e exalar confiança e equilíbrio. Não é possível dar a receita da porção mágica, mas cinco táticas concretas que os professores com esse “quê” usam para sinalizar consistentemente sua autoridade são: “economia de palavras”, só fale quando todos estiverem ouvindo, não mude de assunto, linguagem corporal e poder silencioso.

Os melhores planos de aula são os que trabalham um dos objetivos de uma sequência cuidadosamente planejada de objetivos. Eles devem definir como avaliar seu resultado antes de escolher as atividades que levam do ponto A ao ponto B. Planejar uma aula eficaz, que é geralmente esquecido pelos professores, é pensar no que os alunos vão fazer a cada etapa do processo, o que eles vão aprender, o que vai distribuir e recolher, o que vai passar de lição de casa.

- Objetivo 1: tudo em um único lugar – um projeto bem planejado fornece aos alunos todos (ou a maior parte deles) em um único lugar (momento da aula).
- Objetivo 2: sinergia com ritmo – uso de marcos de atenção: pontos de referência inseridos ao longo da rota de uma jornada a fim de favorecer o percurso, tornando a distância mais visível para os viajantes.
- Objetivo 3: mapa claro do caminho - a técnica “Planeje em dobro” fornece ao professor um mapa claro do caminho que será trilhado, mitigando os riscos de que atividades e/ou conteúdos sejam negligenciados. Anotar perguntas em seus planos também dá ao professor a responsabilidade de questioná-los da mesma forma que planejou.
- Objetivo 4: padronize o formato – dessa forma as demandas à memória de trabalho estarão reduzidas e sua capacidade de observar com precisão estará aumentada.
- Objetivo 5: adaptabilidade incluída – inclusão de desafios que garantam o envolvimento de

todos os alunos e minimize o risco de ociosidade daqueles que, eventualmente, terminarem uma atividade antes dos demais.

- **Técnica 5: Organizadores do conhecimento** – documento que descreve o conhecimento mais importante que os alunos precisam ter para se engajarem em uma unidade de estudo. O material deixa claro para os alunos o que eles precisam saber. A organização – as categorias – são quase tão importantes quanto o conhecimento.

Capítulo 3 – Verificação da Compreensão

O capítulo versa sobre a lacuna entre ensinar e aprender: sobre como ver e responder a isso e como deixar os alunos à vontade nesse processo. Para tanto, o autor passa a apresentar uma sequência de técnicas.

Técnica 6: substitua o autorrelato: perguntas direcionadas ao conteúdo têm um efeito mais positivo, principalmente quando planejadas com antecedência. Além disso, a pergunta “De surpresa” é uma boa opção para verificar o conhecimento e engajar os alunos que não se voluntariam para responder. O objetivo das perguntas direcionadas não é ser abrangente, mas criar uma pequena amostra de dados onde anteriormente não existiam dados.

Técnica 7: prática da recuperação: O esquecimento é um problema constante em quase todos os ambientes que envolvem aprendizado. A prática de recuperação é processo de fazer com que os alunos se lembrem de informações que aprenderam após um período estratégico, trata-se de uma solução prática para o problema do esquecimento. Se queremos um aprendizado duradouro, temos que colocar as coisas na memória de longo prazo, e a prática de recuperação é a melhor maneira para fazer isso. Para favorecermos a prática da recuperação, o autor sugere que seja feito o uso estratégico da prática da recapitulação. Quando um conceito está conectado a outras ideias relacionadas e quando os alunos podem descrevê-lo de maneiras diferentes, ele se torna mais poderoso. A melhor forma de maximizar a capacidade de memória de trabalho para o pensamento superior é dar ao aluno acesso a muitas ideias na memória de longo prazo.

Técnica 8: Padronize o formato: O autor afirma que a coleta de dados é uma ferramenta ainda mais eficaz para verificar a compreensão daquilo que vem sendo ensinado. Ela permite coletar dados com rapidez sobre todos. A técnica “Padronize o formato” trata da simplificação da coleta de dados, tornando sua observação mais eficiente e precisa.

Técnica 9: Observação ativa - refere-se ao fluxo de dados que vemos quando os nossos alunos estão trabalhando. Ao colocar a observação no papel, cria-se um registro permanente do progresso de cada aluno. A observação ativa significa decidir intencionalmente o que procurar e manter a disciplina do que foi priorizado.

Técnica 10: Mostre-me – os alunos apresentam ativamente ao professor evidências visuais de sua compreensão. Os critérios básicos para uma boa técnica Mostre-me são: 1- pedir aos alunos que apresentem dados objetivos 2 – geralmente em uníssono; 3 - em um formato que o professor possa avaliar rapidamente.

Técnica 11: Verificação afirmativa – envolver o uso estratégico de pontos de verificação. Nesses pontos, os alunos devem receber confirmação de que seu trabalho está correto ou está na direção certa e que estão prontos para passar ao próximo estágio. Trata-se de uma estratégia eficaz de minimizar ou eliminar o tempo que os alunos passam esperando pela avaliação. O ideal é que o ponto de verificação passe rapidamente. O professor deve preparar uma folha de rubrica¹ ou de resposta, ainda que o trabalho pareça simples, pois isso liberará a memória de trabalho e acelerará a capacidade de processamento

Técnica 12: Cultura do erro – se o objetivo da verificação da compreensão é preencher a lacuna entre o que eu ensinei e o que eles aprenderam, esse objetivo é muito mais fácil de alcançar se os alunos quiserem que encontremos a lacuna, se estiverem dispostos a compartilhar informações sobre erros e mal-entendidos, é muito mais difícil se tentarem nos impedir de descobri-los. A segurança psicológica – sentimentos de confiança e respeito mútuos e conforto em assumir riscos intelectuais - é uma parte crítica de uma sala com uma cultura do erro. Em uma sala

1. A rubrica é um instrumento de avaliação apresentado na forma de tabela, construída e modificada com base nos critérios específicos (relacionados a uma atividade ou qualquer outra tarefa) que se deseja avaliar.

com uma cultura de reconhecimento do erro, os alunos se sentem seguros se cometerem algum e não ficam na defensiva, pois compreendem que o erro é parte do processo de aprendizagem.

- **Criando uma Cultura do Erro:** Moldar como os alunos respondem aos esforços uns dos outros é uma obrigação. Esse processo começa ensinando-os a maneira correta de lidar com situações comuns. É preciso construir uma cultura de sala de aula que respeite, normalize e valorize o erro.

- **Espere o erro:** Depois de observar um erro, esforce-se para demonstrar que você está feliz por saber disso. Assim, será transmitida a mensagem de que o erro faz parte do processo.

- **Retenha a resposta:** adie a revelação sobre se a resposta está certa ou errada. Normalize o erro. A diversão não está em acertar, mas no processo da aprendizagem.

- **Gerencie as pistas:** o ideal é que estejamos atentos às nossas dicas – mensagens que passamos ao avaliar nossos alunos – e as controlemos substituindo-as o mais rápido possível por uma expressão consistente e equilibrada de apreciação.

- **Elogie o risco:** elogie os alunos por assumir riscos e enfrentarem o desafio de um tema difícil. É especialmente útil incentivá-los a correr riscos quando eles não têm certeza.

Técnica 13: Mostre o texto – A maneira mais rápida e produtiva de responder a um erro, muitas vezes, é estudar o próprio erro. Para isso, é preciso que se deixe evidente o quanto o erro é útil, no processo de aprendizagem. Estudando-o sem ficar na defensiva. Apreciando-o como uma oportunidade de aprendizagem. Essa técnica, por ser arriscada, envolve uma cultura compartilhada e rotinas construídas intencionalmente. Na aplicação dessa técnica, há dois momentos-chave:

- Momento de recolher o trabalho do aluno: é preciso fazer com que o momento de recolher o trabalho seja normal para os alunos. É preciso que eles se sintam seguros de que nada ruim ou humilhante acontecerá.
- Momento de compartilhar o trabalho com a turma: um fator a ser considerado é se o nome do aluno dono do trabalho deve ou não ser ci-

tado. Ler um trabalho com cuidado e atenção é uma das melhores e mais sinceras maneiras de mostrar o quanto você o aprecia e valoriza.

Técnica 14: Identifique e localize: Qualquer lição que não resulte em uma mudança na memória de longo prazo não resultou em aprendizado. Assim, quando investiga-se o erro, os alunos precisam se lembrar de registrar as principais ideias, termos e anotações, sintetizando o que aprenderam tanto para consultar mais tarde quanto para construir sua memória à medida que avançam. A técnica Identifique e localize pode ser dividida em três etapas:

- Marque a resposta certa por escrito;
- Obtenha o metacognitivo² sobre as respostas erradas: os alunos localizam e tomam notas sobre o que torna aquela resposta incorreta;
- Obtenha o metacognitivo sobre a resposta certa: os alunos justificam e tomam nota sobre a resposta adequada.

Capítulo 4 - Ética ao Ensinar

Técnica 15: Sem escapatória - Quando uma sequência começa com um aluno que não sabe ou está relutante em responder, termina com um retorno em que o aluno responde com sucesso. O resultado é o progresso em direção ao domínio – e uma cultura que promove a aprendizagem. Um dos benefícios da técnica é que ela oferece um modelo de como voltar para um aluno. O retorno é a parte da técnica que se refere ao momento no qual o professor volta ao aluno que inicialmente esforçou-se para responder.

Técnica 16: Certo é certo - A técnica trata da diferença entre parcialmente correto e totalmente correto e entre bastante e 100%. A função do professor é estabelecer um padrão de exatidão nunca inferior a 100%. Há uma alta probabilidade de que o aluno pare de tentar de novo quando ouve a palavra ‘certo ou bom’, portanto, há um grande risco de chamar de certo o que não é completamente certo. Quando você encerra o assunto e diz à aluna que ela está certa, ela pode ser levada a pensar, erradamente, que é capaz de fazer algo que, na verdade não é, exija um padrão de exatidão na sua aula. O professor deve estimular o aluno a completar uma respos-

2. A metacognição é um campo de estudos relacionado à consciência e ao automonitoramento do ato cognitivo.

ta incompleta, fazendo perguntas que o estimule a responder 100% do que foi proposto. Quando as respostas são quase corretas, é importante dizer que eles 'estão quase lá'. Insistindo no certo, o professor cria a expectativa de que as perguntas e as respostas são importantes. Há quatro formas de utilizar a técnica 'certo é certo':

- *vá até o fim*: que consiste manter um tom positivo, usar uma linguagem simples que expresse satisfação com o que o aluno fez, e a expectativa de que ele avance. É válido usar frases: 'gosto do que você disse, pode dizer mais...; estamos quase lá...'
- *responda a pergunta*: os alunos aprendem rapidamente que, quando eles não sabem a resposta certa para uma pergunta, normalmente conseguem escapar se responderem uma pergunta diferente, especialmente se fizerem algum comentário verdadeiro sobre algo atual. Se você é um professor atento e sabe que o aluno fugiu da resposta, tente dizer 'vamos falar disso daqui a pouco, agora eu quero saber sobre...'
- *resposta certa no tempo certo*: muitas vezes os alunos querem mostrar que sabem muito e atropelam as perguntas, mas é arriscado aceitar respostas fora de ordem, aceitar a solução antes que você explique todas as etapas necessárias para resolver o problema vai impedir que o resto da classe tenha um entendimento completo do processo. Em vez de aceitar uma resposta rápida, diga: 'eu não perguntei qual a solução do problema, quero saber sobre a próxima etapa, o devemos fazer agora?'
- *use vocabulário técnico*: professores exemplares exigem o uso de vocabulário técnico e preciso, respostas assim expandem o vocabulário do aluno e constroem uma aprendizagem efetiva, competências que lhe serão úteis no futuro

Técnica 17: Puxe mais - O aprendizado pode e deve continuar depois da resposta certa, e professores exemplares reagem a respostas certas pedindo aos alunos que respondam uma pergunta diferente ou mais difícil, ou os questionam para se assegurarem de que a resposta correta pode ser dita de outra maneira e que os alunos de fato compreenderam o tema.

Ao invés de aceitar a resposta, a técnica orienta a puxar mais, e é especialmente impor-

tante para trabalhar com alunos que têm ritmos diferentes de aprendizagem, além de verificar se o entendimento pode ser repetido e evitar a falsa conclusão de que o aluno domina a matéria sem antes verificar se a resposta certa tenha sido resultado de sorte ou coincidência. Há tipos específicos de 'puxe mais', como: - *pergunte como e porquê*, verificar se os alunos são capazes de explicar como chegaram à resposta; - *peça uma variante da resposta*, há múltiplas maneiras de responder uma pergunta; - *peça uma palavra melhor*, quando os alunos começam a entender um conceito usando a linguagem mais simples, reforce o desenvolvimento do vocabulário, e não desperdice a oportunidades de usar palavras mais específicas para ir adquirindo familiaridade; - *peça provas*, os alunos devem ser cada vez mais solicitados a construir e defender estratégias e sustentar opiniões entre múltiplas respostas possíveis, e sustentar sólidos argumentos; - *peça aos alunos que integrem competências diferentes*, raramente as perguntas se referem a um único tipo de conteúdo e, para preparar os alunos para isso é necessário avançar a partir de uma resposta certa; - *peça aos alunos que apliquem o mesmo conhecimento a um caso diferente*, quando aprenderem algo novo, pense em pedir a eles que apliquem o novo conhecimento a um caso mais difícil.

Técnica 18: O formato importa - Temos a tarefa de desenvolver o domínio dos alunos de um português específico. Nosso trabalho é ensinar os alunos a dominar a língua-padrão e a melhor forma de fazer isso é construir hábitos verbais e escritos. Confira a seguir quatro ações específicas que os professores podem tomar dentro dessa técnica:

- o formato gramatical: solicitar aos alunos que expressem suas respostas na língua-padrão. Espera-se que os alunos construam hábitos que favoreçam que a língua padrão chegue a eles com naturalidade.
- o formato da frase completa: solicitar que os alunos expandam as respostas em frases ou sentenças completas para garantir que eles tenham uma prática oral extensa na formação de frases e sintaxe complexa.
- o formato audível: lembrar os alunos de falarem de forma audível. Se é importante dizer em sala de aula, é importante que todos pos-

sam ouvir. Reforce a importância do aluno expressar-se de forma audível e confiante.

- o formato colegiado: preparar os alunos para algumas demandas particulares de faculdades e universidades, buscando conforto não apenas com a língua-padrão, mas também com a forma de linguagem mais formal e distinta.

Técnica 19: Sem desculpas – Não existe conteúdo chato nas mãos de um professor talentoso, que acha um jeito de chegar até o aluno e fazer com que o conteúdo se torna estimulante, interessante e inspirador.

- *Acreditar que vai ser chato* - Acreditar que um conteúdo é chato acaba por tornar o conteúdo chato mesmo. É obrigação do professor achar um jeito de tornar o seu conteúdo envolvente, independente de não parecer instantaneamente cativante.

- *Lavar as mãos* - Um professor que atribui o aparecimento de certos conteúdos em sua classe a alguma entidade externa (à Diretoria, à Secretaria de Educação), está literalmente lavando as mãos para o que precisa ser ensinado.

- *Tornar acessível* - Tornar o material acessível e aceitável é até preferível quando ajuda a conectar os alunos a um rigoroso conteúdo acadêmico, e não é bom quando dilui o conteúdo ou afrouxa os padrões de qualidade. Ao invés de desculpar-se pelo conteúdo, tente incentivar com: 'este material é legal porque é um desafio'; 'vamos nos divertir fazendo isto'.

Capítulo 5 - Estrutura da Aula

Técnica 20: Faça agora - Os alunos precisam saber o que fazer e não podem ter dúvidas a esse respeito. Esses dois objetivos - ser claro com os alunos sobre o que devem fazer e eliminar as desculpas que estimulam a distração, compõem a lógica por trás de 'Faça agora'. Para uma técnica eficaz, siga as dicas: a) os alunos devem ser capazes de completar o 'faça agora' sem nenhuma orientação do professor e sem nenhuma discussão com seus colegas; b) a atividade deve ser completada entre 3 e 5 minutos; c) a atividade deve requerer papel e lápis, ou seja, deve gerar um produto escrito; d) a atividade deve ser uma prévia da aula do dia. Além disso, um 'faça agora' deve estar no mesmo lugar

(horário, tempo da aula) todo dia, e os alunos não poderão alegar que não sabiam.

Técnica 21: Mostre as etapas - Se você está ensinando algo relacionado à sua área de maior habilidade e paixão, você provavelmente tem mais intuição a respeito do que seus alunos e pode ajudá-los a aprender ao dividir habilidades complexas em tarefas menores, construindo, assim, o conhecimento de forma sistemática. Professores exemplares têm o hábito de dar nome às etapas. Isso dá ao processo uma progressão consistente para dividi-las, muitas vezes parecida com a progressão de uma história, nomeando etapas de modo a ajudar os alunos a lembrar delas em ordem, devem ser penduradas nas paredes da classe, de maneira que possam ser usadas e mencionadas muitas vezes:

> *Identificar as etapas ao ensinar* o processo deixa as habilidades complexas mais transparentes para os estudantes.

> *Etapas que 'pegam'*. Uma vez identificadas as etapas, dê-lhes nomes, esse é o primeiro passo para torná-las fáceis de memorizar, de forma que elas 'peguem' entre os alunos.

> *Devagar e sempre*. Para fixar uma aula na memória podemos derivar as regras com os alunos, por meio de inquirição estruturada, como um desafio dado na aula anterior que deriva etapas para lidar na aula seguinte.

> *Use duas escadas*. Uma vez que os alunos sabem as etapas, a classe pode ter duas conversas paralelas ocorrendo ao mesmo tempo: como encontrar a solução para o problema e como encontrar a solução para qualquer problema parecido com esse.

Técnica 22: Quadro = Papel - A técnica consiste em o aluno anotar e conservar, em forma de resumo, um registro dos próprios conhecimentos em forma de réplica do que você faz no quadro.

Técnica 23: Leitura independente responsável – Os alunos devem ser capazes de ler, de forma independentes, textos complexos específicos para cada disciplina, mesmo que esses textos sejam desafiadores. Leitura independente responsável é um conjunto de ferramentas para garantir que a leitura independente durante a aula seja bem-sucedida e produtiva. A técnica tem três princípios: atribuir a leitura em durações

menores no início para tomar decisões adaptativas com base no quanto os alunos conseguem ler bem, uma amostra inicial; avaliar intencionalmente para tomar decisões sobre a eficácia ou a quantidade de um determinado texto que os alunos podem ler por conta própria; incorporação da leitura na atividade, para que não seja uma atividade separada, mas sim uma em que as ideias se apliquem e se conectem com o restante da atividade.

Técnica 24: Leitura em fase - *torne a instrução de leitura produtiva e responsável* - Este desafio envolve um conjunto de habilidades que são muitas vezes desprezadas e que, no entanto, são essenciais. Se uma professora tiver certeza de que seus alunos podem ler bem, ela pode realizar atividades de leitura a qualquer momento e por qualquer período de tempo, garantindo em sua aula essa atividade de alto valor agregado a mais importante habilidade de um cidadão educado.

Deve ser feita a pergunta sobre se as atividades propostas em classe oferecem um retorno que exceda as taxas mínimas de retorno, ou seja, se dão mais retorno de aprendizado por minuto investido, e qual a melhor alternativa de uso do tempo em classe.

Se um aluno está lendo em voz alta e seus colegas estão ouvindo passivamente, indica uma atividade altamente ineficiente, no entanto, se um aluno está lendo em voz alta e os demais alunos estão lendo junto com ele silenciosamente, e de maneira verificável, isso corresponde a uma atividade altamente eficiente, que vale a pena praticar.

Uma vez dominada a técnica Controle o jogo, e com você conseguindo estabelecer leituras totalmente potencializadas e produtivas, você pode passar a usar essa habilidade como seu padrão de taxa mínima de retorno e rigorosamente avaliar se suas atividades em sala de aula excedem esse valor.

* *Habilidades do controle, o jogo* - *Mantenha as durações imprevisíveis* - Quando você pede a um aluno para ler em voz alta durante a aula, esse aluno é o leitor primário. Embora a prática desse leitor seja crucial, as ações e o nível de concentração de todos os outros alunos também é crucial: eles devem se tornar leitores secundários. Assim, quando você identifica seu

leitor primário, não diga por quanto tempo ele terá de ler antes de começar, isso garante que os outros alunos na sala não saberão quando um novo leitor será solicitado a continuar a leitura e, portanto, dá um grande incentivo a eles para seguirem a leitura cuidadosamente.

* *Mantenha imprevisível a identidade do próximo leitor* - O professor pode dobrar a concentração se eles não souberem quem será o próximo leitor. Manter a imprevisibilidade resulta em melhor potencialização e melhor leitura.

* *Mantenha curta duração* - Ler pequenos trechos maximiza a concentração do leitor primário e permite que os alunos invistam uma quantidade expressiva de energia na leitura e concentrem-se deliberadamente em sustentar a fluência e até uma leitura dramática. Isso resulta em leitura oral de melhor qualidade e torna a aula mais envolvente. Mudar rapidamente de leitores primários também mantém o ritmo vivo, o resultado é que a aula parece rápida e cheia de energia, em vez de lenta e tediosa.

* *Reduza custos de transição* - Quando você gerencia recursos finitos, como tempo e atenção, os custos de transição são extremamente importantes, mas fáceis de esquecer. A transição de um leitor primário para outro rapidamente e como mínimo de palavras deve ser o objetivo do professor.

* *Use pontes para manter a continuidade* - Ao usar pontes, o professor lê um pequeno trecho do texto - uma ponte entre os leitores primários. O benefício deste método é que a história avança rapidamente e mantém a linha da narrativa viva, enquanto intercala trechos de leitura dos alunos com a leitura do professor, de melhor qualidade expressiva, maximizando a compreensão. Em geral, quanto mais difícil o texto, mais o professor deve considerar o uso das pontes. Mas não precisa, necessariamente, usar pontes o tempo todo.

* *Confie no marcador de lugar* - Quando os melhores professores de linguagem ou literatura alternam entre ler e questionar seus alunos sobre o que leram, usam deixas rápidas e confiáveis para garantir que seus alunos reconheçam a transição e reajam prontamente.

Técnica 25: Circule - Circular pela sala é uma estratégia que consiste muito mais do que simplesmente se mover estrategicamente durante a aula, é um circular com intenção de promover

aproximação, mesmo nas áreas mais problemáticas da sala. Para além de uma mera aproximação é necessário que essa aproximação seja eficaz, e para auxiliar o autor apresenta como dicas:

- *Rompa a barreira* - É importante romper essa barreira e circular por toda a sala logo nos primeiros 5 minutos de aula para deixar claro para os alunos que aquele espaço também é seu e para não ficar difícil de acessar quando houver uma necessidade qualquer. A proximidade também permite que você corrija exercícios, ações, postura e outros de forma discreta, sem interromper trabalhos individuais ou chamar a atenção da classe, além de ir onde você quer, como resultado de suas decisões pedagógicas.

- *Acesso total* - Romper barreiras não basta, você deve ter acesso total a toda a sala de aula, de maneira simples e natural, de forma a apropriar-se de todos os espaços e evitar formação de barreiras.

- *Intervenha quando circular* - Faça intervenções frequentes enquanto circula, tanto verbais quanto não verbais, confira a ortografia.

- *Mova-se sistematicamente* - Busque oportunidades para circular sistematicamente e de forma não previsível entre os alunos e busque a atenção de todos, evitando dirigir-se apenas a alunos que mais lhe desafiam.

- *Posição de comando* - Enquanto circula, sua meta deve ser olhar os alunos de frente o maior tempo possível, assim você pode ver o que está acontecendo ao redor rapidamente, enquanto que se ficar de costas você dará espaço para comportamentos oportunistas.

Técnica 26: Arremate - Terminar a aula com uma única pergunta ou talvez uma curta sequência de problemas para resolver no fim da aula. Ao recolher isso dos alunos e fazer a triagem dos dados, o resultado é o Arremate. Algumas ideias eficientes para 'Arremate', são:

- São rápidos: uma a três perguntas.
- São projetados para gerar dados.
- Eles podem se transformar em grandes 'Faça agora'.

Capítulo 6 - Ritmo

Aqui o autor fornece técnicas adicionais para criar um ritmo positivo em sala de aula. A maio-

ria dos professores percebem uma discrepância entre a velocidade em que o ensino ocorre e a percepção da velocidade pelos alunos. O ritmo é claramente diferente da velocidade com a qual você avança com os conteúdos.

Os alunos gostam de ter novidades com mais frequência do que você pode oferecer, ou seja, você não pode mudar o tópico curricular na velocidade que seria necessária para agradar a sede de novidade deles, mas o ritmo se alimenta dessa sede. Quando os pontos de referência parecem passar em uma sucessão rápida, eles dão a impressão de que as coisas estão se movendo com rapidez, independentemente de sua real velocidade, assim:

Técnica 27: Mude o Ritmo - Uma forma de se criar a ilusão de velocidade é valer-se de uma série de atividades diferentes para alcançar seu objetivo, passando de uma atividade a outra ao longo da aula, ou seja, mudando o ritmo: o formato do trabalho a cada 10 ou 15 minutos, enquanto permanece em um mesmo tópico. A técnica traz consigo um grande potencial para energizar, mas é preciso mencionar cuidado com os espectros limitados de atenção dos alunos.

Técnica 28: Marcar as etapas - Inícios e fins que são mais perceptíveis aos participantes têm mais chances de serem aprendidos como pontos de referência e de criarem a percepção de que múltiplas atividades foram realizadas. Isso torna os pontos de referência que você cria mais distintos e visíveis. Marcar etapas também pode melhorar o ritmo porque o primeiro e o último minuto de determinada atividade têm o papel de estruturar as percepções dos alunos a respeito dessa atividade.

Delimitar cada atividade claramente faz com que ela pareça independente das demais e torna o momento de seu término mais claro.

Técnica 29: Todas as mãos - Você também pode criar a ilusão de velocidade fazendo uma mudança rápida entre os participantes e envolvendo muitos deles, usando 'todos participam'. Para maximizar sua habilidade de usar 'todos participam', muitas outras técnicas e habilidades podem ser úteis, especialmente 'de surpresa', 'bate-rebate' e outras.

Técnica 30: Trabalho com o relógio - Professores exemplares contam o tempo que têm e o divi-

dem em partes altamente específicas, muitas vezes anunciando o tempo destinado a cada atividade, utilizam frequentemente a contagem regressiva para dar ritmo aos alunos no cumprimento das tarefas e enfatizam a importância de cada segundo. A contagem regressiva permite estabelecer objetivos continuamente para que a velocidade de seus alunos atinja as suas expectativas.

Técnica 31: Cada minuto conta - Tempo é água no deserto, ou seja, é o recurso mais precioso do professor, a ser poupado, guardado e conservado. Os últimos minutos de uma aula podem ser momento de:

- *O que vem por aí* - você pode fazer com que o ritmo se torne mais vibrante. Ao colocar a rotina na lousa, para uma aula ou uma manhã, você dá início, entre os alunos, a um processo de ansiosa expectativa pelas atividades. Se você escolher nomes instigantes para alguns dos itens de sua rotina, todos vão ficar ainda mais curiosos, se der a um desses itens o nome de 'atividade misteriosa', você pode tornar a expectativa ainda mais intensa. Algumas outras maneiras de anunciar 'o que vem por aí', são:

- mais tarde vamos complicar bastante o assunto, então, preste atenção, me acompanhe, mesmo que pareça fácil (ou difícil) neste momento;
- no final da aula você conseguirá fazer... [ou você saberá a verdadeira história por trás de...];
- este é o primeiro passo para adquirir uma habilidade que você com certeza vai querer mostrar a todos os seus amigos.

Capítulo 7 - Criando Proporção pelo Questionamento

Este capítulo aborda como as habilidades de questionamento podem aumentar a proporção de pensamento e a proporção de participação. A percepção de uma proporção durante uma discussão – e, de fato, a qualidade da discussão de forma mais ampla – é moldada pelo menos tanto, ou até mais, pelo grau e qualidade de audição quanto pelo grau e qualidade de fala. As ferramentas de proporção só funcionam plenamente em ambientes ricos em conhecimento. As perguntas podem fazer os alunos pensarem profundamente sobre o conteúdo e o que eles pensam é o que provavelmente aprenderão e lembrarão. As normas de respostas moldam as

normas de pensamento. Lemov aponta para o fato de que a forma que se elabora uma pergunta é muito importante e faz algumas sugestões para o processo de construção dos questionamentos:

- **Preparação:** Sempre que possível, planeje e escreva suas perguntas com antecedência.
- **Propósito:** O objetivo não é só fazer perguntas, mas usá-las para estimular diferentes tipos de pensamento. Uma pergunta é um meio para um fim, portanto, se seu objetivo é usar o questionamento em sala de aula é preciso ter claro o que se pretende com isso. Temos cinco diferentes propósitos que podem nortear a construção das perguntas: Descoberta - objetiva de levar o aluno a descobrir ou derivar uma nova ideia; Aplicação - pretende levar o aluno a aplicar ou explicar a aplicação de algo; Verificação da compreensão - voltada para uma retrospectiva do conteúdo; Prática de recuperação - voltada para a codificação de ideias na memória de longo prazo dos alunos; Perguntas baseadas em percepção - voltada para que os alunos descrevam como eles percebem algo.

Técnica 32: Fundamentos de frase – O texto aborda a importância da formulação adequada de perguntas para garantir que elas sejam envolventes e inspirem pensamento por parte dos alunos. Uma armadilha comum é fazer perguntas retóricas ou tão óbvias que não parecem valer a pena responder. Isso é chamado de "armadilha do óbvio". Perguntas com respostas óbvias podem prejudicar a cultura intelectual, pois não estimulam o pensamento crítico e fazem com que os alunos questionem a utilidade das perguntas. É importante formular perguntas com mais de duas respostas possíveis, tornando-as não binárias. Em resumo, as perguntas devem ser formuladas de maneira atraente, não retóricas e não óbvias. Evitar perguntas binárias e mudanças repentinas no enunciado ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e estimulante.

Técnica 33: Tempo de Espera - Quando se dá um segundo tempo, encorajando-se sistematicamente o aluno a levantar a mão garante-se o uso do tempo em respostas de qualidade. No processo de treinar e encorajar os alunos a adquirir bons hábitos, ou para que adquiramos comportamentos que levam ao sucesso escolar o professor deve considerar a possibilidade de

aprimorar o seu tempo de espera com a narração desse tempo.

Técnica 34: De Surpresa – É um sistema que garante que todos os alunos prestem atenção, pois sabem que poderão ser chamados a qualquer momento, mesmo não tendo levantado a mão e, por isso, precisam preparar-se para responder. Essa técnica permite a verificação da aprendizagem de forma eficaz, sistemática e aumenta o ritmo da aula permitindo cobrir todo o conteúdo planejado, a aula torna-se mais dinâmica. Muita gente acha que chamar um aluno de surpresa é uma atitude punitiva e estressante. A observação de excelentes professores mostrou que não é assim, e que se aplicada corretamente essa é uma técnica extremamente poderosa para alunos que querem falar, mas estão inseguros para levantar a mão. É interessante envolver os alunos de tal forma que todos estejam dentro do assunto que está sendo estudado, eles devem estar atentos e focados a ponto de um aluno dar segmento ao comentário do outro.

Técnica 35: Todos Juntos - a técnica tem por base que o professor faça a pergunta e a classe inteira responda em coro. Essa técnica, se usada de forma eficiente, pode ser uma ferramenta excepcional para envolver os alunos e para ajudá-los a atingir três objetivos principais: - *Revisão e reforço*, *Animação e Medida disciplinar*.

Há um extraordinário benefício oculto na técnica que responde a estímulo em grupo exatamente quando solicitado, e é uma forma de manter a disciplina na classe, e consiste em outras cinco seqüências: - *Repetir*, consiste em repetir o que o professor disse ou completar uma sentença que ele começou; - *Reportar*, os resultados a alunos que já terminaram seus problemas; - *Reforçar*, reforçar informações novas; - *Rever*, consiste em pedir ao aluno que reveja repostas de uma informação previamente abordada; - *Resolver*, o professor dá um problema e pede que a classe diga a resposta todos juntos.

Técnica 36: Meios de participação – Os meios de participação envolvem a estruturação de rotinas claras para cada um dos formatos pelos quais os alunos participam da aula. A primeira etapa nos Meios de participação é o lançamento no qual você explica o padrão e o motivo para a resposta. Para estabelecer esse padrão, é possível disponibilizar um diagrama que registre

todas as expectativas de respostas que se espera em cada um dos meios de participação.

Técnica 37: Dívida em partes – Essa divisão é uma estratégia que deve ser usada principalmente quando um aluno der uma resposta incorreta. Ao perceber que um aluno erra, e tentar identificar se ele erra porque não ouviu a pergunta ou porque desconhece a resposta correta, o professor deve separar e reposicionar em partes uma série de conceitos menores e mais simples, e ir fazendo conexões mais complexas até se certificar que o aluno compreendeu para recomençar do ponto de entendimento do aluno. Busque apoio em conhecimentos anteriores para que o aluno consiga responder corretamente a abordagem. É importante descobrir em quantos níveis a questão poderia ser dividida, e começar dando a menor dica possível para resolver o problema e ir avançando. Dar dicas é o ponto chave, dividir o assunto ao mínimo e ir construindo camadas de conhecimentos a cada dia, além de usar a técnica de acompanhamento recorrente que, além de ter bastante sucesso, pode ajudar a pensar em como fornecer pistas aos alunos em dificuldades: *Dê dicas; Dê o contexto; Dê uma regra; Dê o passo que falta ou o primeiro passo; Volte atrás; Elimine falsas escolhas.*

Capítulo 8 - Criando Proporção pela Escrita

O capítulo aborda como a escrita pode aumentar a proporção de participação. Escrever é muito mais difícil do que falar. A maneira como pedimos aos alunos que escrevam podem transformar o modo como eles pensam e maximizar o valor e a qualidade de outras atividades em que nos envolvemos.

Técnica 38: Todo mundo escreve -Técnica em que o professor pede aos alunos que se preparem para argumentar e debater de forma rigorosa dando a eles um período para que coloquem as suas ideias em um papel, as vantagens são: permitir escolher as respostas mais eficazes; chamar alunos de surpresa, já que estão todos preparados; permitir chamar todos os alunos para a discussão, e não apenas aquele que levantou a mão.

A técnica permite aumentar a qualidade das ideias debatidas em sala de aula, aumenta o

preparo de alunos que provavelmente participarão, e, independentemente de quem fala, aumenta a proporção de trabalho cognitivo feito pelos alunos.

Técnica 39: Solo Silencioso – Se você conseguir que todos na sala escrevam por um período prolongado de tempo, os benefícios para o pensamento e a discussão serão diversos.

- Dar aos alunos a oportunidade de escrever por um minuto ou mais antes de uma discussão levará a uma melhor compreensão, participação mais confiante e ideias de melhor qualidade para compartilhar.
- Reflexões escritas curtas e formativas em meio ao aprendizado podem ajudar na documentação do pensamento.
- Acompanhar aluno por aluno e ver as ideias com as quais eles estão trabalhando na resposta.

O solo silencioso permite que você solicite aos alunos que comecem uma tarefa em que a proporção de participação será alta.

Técnica 40: Antecipe a Escrita - Antecipar a escrita significa planejar as aulas de forma a incluir a escrita desde o início. Existem duas sequências comuns: leitura-discussão-escrita (LDE) e atividade-discussão-escrita (ADE). Na abordagem LDE, os alunos podem ler um texto com um final ambíguo, discutir o significado e escrever suas interpretações à medida que a discussão progride. Ao antecipar a escrita, os alunos se envolvem ativamente no conteúdo desde o início da aula, desenvolvendo habilidades de escrita e pensamento crítico. Isso pode levar a uma compreensão mais profunda e à expressão clara de ideias. Conforme avançam no processo educacional, sugere-se a alteração de LDE para LED ou de ADE para AED. Uma maneira eficaz para promover a socialização dos pensamentos na discussão é pedir aos alunos que escrevam e depois escutem a discussão com o entendimento de que o próximo passo será revisar sua opinião original. Ou seja, mudar para LEDR (Ler, Escrever, Discutir, Revisar) ou AEDR (Atividade, escrever, discutir e revisar).

Técnica 41: A Arte da Frase - O texto aborda a escrita de desenvolvimento, um terceiro tipo de escrita, além da formativa e somativa. A escrita de desenvolvimento tem como objetivo atri-

morar o controle sintático por meio da prática deliberada. Dominar o controle sintático requer o domínio de ferramentas linguísticas que nem sempre são ensinadas de forma explícita. A escrita de desenvolvimento desempenha um papel importante ao ajudar os alunos a construir frases claras e coerentes, permitindo que expressem suas ideias de forma mais eficaz. A gramática, especificamente a sintaxe, desempenha um papel crucial na construção de frases coerentes e lógicas. As formas sintáticas, como conectivos e modificadores, são ferramentas poderosas para estabelecer relações entre ideias. Para ajudar os alunos a desenvolverem esse controle, são necessários exercícios de escrita cuidadosamente planejados que visem a prática deliberada de aspectos específicos da sintaxe. Ao praticar a estrutura da frase, os alunos aprendem a criar frases coerentes e lógicas, utilizando ferramentas sintáticas como conectivos e modificadores. A combinação da prática da escrita de desenvolvimento com a revisão regular ajuda a equilibrar a exploração e a precisão, incentivando os alunos a expandirem suas habilidades sintáticas. A arte da frase também pode incluir restrições e parâmetros adicionais, tornando os exercícios mais interessantes e desafiadores.

Técnica 42: Revisão Regular - A técnica de Revisão Regular na escrita propõe torná-la um hábito diário, aplicável a todos os tipos de escrita, não apenas trabalhos formais. A ideia é que a revisão seja incorporada de forma contínua, em pequenas doses simples, para melhorar a escrita dos alunos. A técnica destaca a importância de revisar textos menores com mais frequência, em vez de uma única sessão de prática prolongada. Revisar em pequenas doses diárias, com foco e atenção, pode levar a um progresso mais significativo. Ter um objetivo específico para cada rodada de prática, como adicionar verbos ativos, facilita a visualização do progresso e cria uma sensação de sucesso. Propõe-se aplicar o feedback em frases individuais, permitindo mudanças imediatas e visíveis. Isso ajuda os alunos a se envolverem mais na revisão e promove um aprendizado mais eficaz.

Capítulo 9 - Criando Proporção pela Discussão

O capítulo aborda a temática da discussão

e de como ela pode ajudar a aumentar a proporção. Sem uma escuta cuidadosa, um propósito compartilhado claro e uma sensação de que a discussão deve adicionar algo ao nosso entendimento coletivo e individual, não estamos realmente obtendo o que deveríamos com esse processo. Falar só melhora o pensamento do aluno se for parte de uma troca e se as pessoas estiverem ouvindo umas às outras. Para além de abordar a falar, o capítulo trata de como falar e como ouvir.

Técnica 43: Virem e conversem – discussão curta em pares que: aumenta a proporção de participação; pode aumentar a disposição dos alunos relutantes em falar em ambiente maior; é uma ótima resposta quando a turma parece travada; e, pode permitir que você ouça as conversas e escolha os comentários mais valiosos para iniciar uma discussão.

A técnica, entretanto, apresenta alguns desafios: as conversas podem desviar-se do tópico atribuído; existe o risco de que os alunos ouçam mal e que seu colega seja apenas um alvo para suas próprias palavras e não uma fonte de ideias; mesmo que todos estejam no tópico e ouvindo o máximo possível, informações equivocadas podem se espalhar.

O primeiro passo é garantir que os alunos se sintam responsáveis por fazer a tarefa da melhor maneira possível. Importante destacar que trata-se de uma técnica que precisa compor a rotina da turma. Os professores devem definir a pergunta com clareza, identificar que a tarefa será “Virem e conversem” e então definir um contexto de tempo.

Capítulo 10 - Procedimentos e Rotinas

Este capítulo é o estudo da maneira como desenvolvemos hábitos positivos compartilhados na sala de aula. Para tanto, parte de alguns termos-chave:

- Procedimento: projeto em que o professor estabelece a maneira como ele e seus alunos executarão de forma eficiente e produtiva uma tarefa ou ação recorrente.
- Sistema: rede de procedimentos relacionados que ajudam os professores a atingir os objetivos finais.
- Rotina: procedimento ou sistema que se tor-

nou automático, que os alunos fazem sem muita supervisão, sem pensamento intencional e/ou por vontade própria e sem orientação do professor.

Existem três categorias de procedimentos e rotinas:

- rotina acadêmica: parte do processo de aprendizagem, ajuda os alunos a complementarem as tarefas em que se envolvem.
- rotina de procedimentos: ajuda o aluno a gerenciar materiais e ir de um lugar para o outro enquanto maximizam a eficiência.
- rotina cultural: ajuda o aluno a expressar valores, normas e aspirações compartilhadas.

Técnica 47: Rotina de entrada - Refere-se a como os alunos entram na sala de aula. Essa técnica trata de criar o hábito da eficiência, da produtividade e do bom estudo bem no começo da aula. Outras dicas para tornar a técnica mais eficiente são: deixe que os alunos peguem o material da aula, depois da saudação e enquanto se sentam; determine onde cada um vai sentar ou permita que os alunos escolham assentos definitivos; fazer a lição de casa todos os dias, sem ninguém mandar; e um ‘faça agora’ deve estar no mesmo lugar todos os dias, no quadro ou no material.

Técnica 48: Hábitos de atenção - Construir hábitos de atenção é dar aos alunos a administração de seu próprio pensamento. A atenção seletiva é o termo dado para a capacidade de selecionar o que você presta atenção – bloquear as distrações e concentrar na tarefa em mãos. Se os jovens podem construir hábitos de atenção seletiva sustentada, sua probabilidade de sucesso aumenta. Esta técnica busca estabelecer rotinas que façam os alunos focarem sua atenção durante as aulas e construam hábitos atencionais mais fortes.

Os hábitos da técnica se concentram no rastreamento visual e na linguagem corporal pró-social. Dicas visuais são o maior catalisador do nosso comportamento. Pertencer é sem dúvida o motivador mais poderoso que existe e é algo que parece acontecer de dentro para fora. POSSO: A técnica resume cinco comportamentos fundamentais dos alunos para maximizar sua capacidade de prestar atenção: Pergunte e responda; Ouça; Sente direito; Sinalize com a cabeça; Olhe para quem está falando. O melhor aspecto da sigla é que ela é curta e o professor pode lembrar os

alunos de prestarem atenção e serem aprendizes preparados com uma única palavra: POSSO. O aprendizado com uso de uma sigla é consistente, rápido e eficiente, e é essencial na sala de aula de alto desempenho. Assim, procure criar sinais não verbais para reforçar e corrigir usando a técnica sem interromper o que estiver fazendo.

Técnica 49: Construa a Eficiência – os procedimentos ajudam o professor a economizar tempo para a aprendizagem, economizam memória de trabalho para coisas mais importantes e, ainda que seja algo mais oculto, é que quando os alunos sabem o que fazer sem que lhes seja dito, os professores precisam fazer menos correções e podem conversar com eles sobre coisas mais importantes e positivas. Para atingir essa eficiência recomenda-se que o professor:

- planeje a maneira mais simples de concluir cada tarefa-chave corretamente. A versão mais simples é a melhor.
- planeje as palavras que indicam o início de um procedimento e as que orientam os passos que fazem parte da rotina.
- aproveite ao máximo o tempo de aula mostrando aos alunos a maneira mais rápida e correta de fazer algo.
- usar menos palavras para administrar a execução, uma vez que o objetivo é a autonomia dos alunos.
- planeje o que será realizado pelo professor e pelos alunos.

Técnica 50: Criação de Rotina – A criação de rotina estabelece as bases para o sucesso, abrindo caminhos por meio de explicações claras e reforços consistentes que somem à medida que a excelência se torne habitual. O processo de instalação começa pelo lançamento: pequeno discurso no qual se explica o que e por que será adotada aquela rotina. Em seguida, deve ser feito a delimitação do procedimento. A numeração tem o efeito de dividir o procedimento em etapas discretas que os alunos podem dominar e se comprometer com mais facilidade. Há também a possibilidade de ensinar, quando necessário, o procedimento “movimento ponto a ponto”, no qual se identifica o local da ação. Adapte e escreva. Deixe que os alunos pratiquem. Quando os alunos conseguirem concluir o procedimento de maneira correta, esforce-se para transferir a propriedade, passando parte da responsabilidade

de para eles. Os procedimentos são mais bem instalados no início do ano, mas sempre há momentos em que um novo procedimento ou sistema precisa ser instalado no meio do ano. Antes de redefinir, considere as dicas listadas a seguir: estabeleça uma meta; reinicie após um intervalo; seja transparente; esteja em sintonia com seus colegas; acompanhe com elogios precisos.

Técnica 51: Faça de Novo - Prática é a resposta perfeita quando eles estão muito lentos em uma determinada tarefa. Essa é a ideia por trás de ‘faça de novo’, quando os alunos não conseguem completar uma tarefa básica que o professor explicou: como entrar em fila, ficar em silêncio - fazer de novo e fazer direito é a melhor consequência. Faça de novo é especialmente eficiente por sete razões:

1. *Encurta o tempo de resposta* - quanto mais curto o tempo entre a ação e a resposta, mais eficaz será esta resposta para mudar o comportamento.
2. *Estabelece um padrão de excelência, não apenas de observância* - ideal para quando os alunos fazem algo aceitável, mas que podia ser muito melhor.
3. *Não há burocracia* - A sanção acaba assim que o objetivo é atingido.
4. *Cria uma responsabilidade de grupo*. A técnica é especialmente eficiente como sanção de grupo, assim o grupo todo é responsabilizado pelo comportamento de todos os seus indivíduos, de forma não punitiva
5. *Acaba em sucesso* - A última coisa que você lembra de um evento vai definir, de maneira geral, sua percepção desse evento.
6. *Há consequências lógicas* - Sanções ideais são as que se relacionam logicamente ao comportamento que as precede.
7. *É reutilizável* – ‘Faça de novo’ pode ser reutilizado quando o professor pode fazer de novo e, em outro momento, usar a mesma técnica novamente.

Capítulo 11 - Altas Expectativas de Comportamentos

Técnica 52: O que fazer - Uma boa parte da desobediência dos alunos não é causada por desafio à autoridade, e sim por desconhecimento: os alunos entendem mal uma orientação, não

sabem como segui-la ou tiveram um breve momento de distração. Reconhecer isso significa dar aos alunos uma orientação que ofereça instruções claras, úteis e suficientes para que qualquer aluno possa seguir o comando facilmente. Na escola, perdemos muito tempo definindo pelo negativo o comportamento que queremos. A técnica 'Preste atenção' oferece quatro formas que colaboram com o 'O que fazer':

- *Específica*, que concentram-se em ações gerenciáveis descritas precisamente, que os alunos podem executar e sejam fáceis de lembrar.
- *Concreta*, aponta que orientação eficaz não é apenas específica; envolve, sempre que possível, tarefas claras que qualquer aluno sabe executar.
- *Sequencial*, esclarece que prestar atenção é uma habilidade complexa, raramente limitada a uma única ação específica.
- *Observável*, não limite a dar ao aluno uma sequência de passos a serem seguidos.

'O que fazer' permite que o professor diferencie quando o aluno o está desafiando ou quando simplesmente desconhece como proceder. Se o problema é desconhecimento, a obrigação do professor é ensinar.

A repetição de um 'o que fazer' com maior especificidade também pode ser usada em situações de crise.

Técnica 53: Olhar de Radar/Ser Visto Observando – Um professor só pode administrar aquilo que vê, portanto, as ações que permitem que você veja de forma mais clara e abrangente, são críticas e constituem um conjunto crítico de habilidades que raramente é falado. Olhar é mais eficaz quando os alunos estão cientes disso, para que possamos ajudá-los a se tornarem mais conscientes por meio de ações não verbais sutis e, assim, evitar comportamentos que exigiriam correções. Ser visto observando é o complemento do olhar de radar. Um é ver bem, e o outro é inventar maneiras de sutilmente lembrar os alunos de que você os está vendo.

Técnica 54: Torne as Expectativas Visíveis – quanto mais visível for a ação que você pedir aos alunos para executarem, mais fácil será verificar se eles a cumprem e mais eles reconhecerão implicitamente que você pode ver claramente o que fazem. Assim, alguns passos são importantes para manter os alunos concentrados: dê uma instrução obser-

vável; use o olhar de radar para varrer intencional e estrategicamente para ver se ela está sendo feita; narre o acompanhamento de pelo menos dois alunos que fizeram imediatamente o que pediu; corrija calorosamente pelo menos um aluno, se os estudantes não atenderem às expectativas.

Técnica 55: intervenção menos invasiva - 100% é o único percentual aceitável na observância de uma instrução. Os professores de excelência conduzem a busca por padrão 100% com um tom positivo e caloroso, são firmes e sistemáticos, e os alunos seguem as orientações sem nem parecer pensar sobre isso, a cultura da observância é ao mesmo tempo positiva e invisível.

É preciso cuidado porque a cultura da desobediência pode rapidamente contaminar os alunos obedientes. Usar a intervenção menos invasiva possível, serve como uma regra geral para o domínio desta técnica, e sua meta é atingir 100% de observância para poder ensinar, assim a intervenção deve ser rápida e invisível. Obter esta observância ao custo de interrupções constantes que consomem tempo, faz com que todas as interrupções para manter os alunos na tarefa resultem em nenhuma tarefa; e, assim, todo mundo fica sem fazer nada, assim, o professor precisa que a intervenção seja rápida e invisível, como: *Intervenção não verbal; Correção positiva do grupo; Correção individual anônima; Correção individual privativa; Correção-relâmpago em público; Consequência.*

Confiar na delicadeza, firmeza e calma é a chave para atingir a observância e o padrão 100%. Para ajudar professores nesta tarefa: *Invente jeitos de maximizar a visibilidade*, encontre maneiras de tornar mais fácil ver quem seguiu sua orientação; *Mostre que está de olho neles*, dê uma olhada na sala toda com um sorriso calmo para se assegurar de que tudo está como deveria estar; *Evite observância marginal*, não se trata fazerem o que lhes foi pedido, mas de fazer direito; *Potencialize as oportunidades para a prática inadvertida do bom comportamento*, alunos podem ganhar uma prática valiosa quando se comportam de maneira positiva e construtiva sem nem mesmo se darem conta.

Técnica 56: Gentileza Firme e Calma – Seis regras gerais para ensinar com gentileza firme e calma: Corrija no começo; Valorize propósito acima do poder; Lembre-se de "obrigado" é a

expressão mais forte; Use linguagem universal; Rosto brilhante; e, Use seu olhar de confirmação.

Técnica 57: A arte da Consequência - A chave para manter o controle e ser respeitado pelos alunos é usar intervenções menores e com pequenas consequências, que podem ser administradas de forma justa e sem hesitação, antes que uma situação se torne emotiva. Os alunos não devem se comportar só para agradar o professor; eles devem se comportar para melhorarem a si mesmos, para se tornarem as melhores pessoas possíveis e para extrair o máximo da escola, e o objetivo do professor deve ser: - aja rápido, tente perceber o favor que você faz às crianças ao intervir rapidamente. - aja de forma confiável, seja consistente de forma previsível. - aja proporcionalmente, comece pequeno, quando a falta é pequena. O comportamento que atrapalha a ação é o aviso. Avisar ou alertar não é agir, e ameaçar que você pode agir é contraproducente.

O segredo para distribuir consequências é criar um sistema escalonado de sanções cada vez maiores, que podem ser utilizadas de maneira correta, justa e sem hesitação. Isso permitirá que você seja consistente, que é o único jeito de eliminar comportamentos indesejáveis.

Técnica 58: Voz de Comando: Alguns professores têm aquele “quê”: eles entram em uma sala e estão imediatamente no comando. Alunos que, um minuto antes, estavam na maior bagunça, de repente estão sentados, aguardando instruções, e é difícil dizer o que exatamente esse professor tem ou por que alguns têm e outros não. A maior parte desse “quê” é certamente intangível e intransferível, uma manifestação do carisma único do indivíduo. Não é possível dar a receita dessa poção mágica, mas posso descrever cinco táticas concretas que os professores com esse “quê” usam para sinalizar consistentemente sua autoridade: *economia de palavras*, *só fale quando todos estiverem ouvindo*, *não mude de assunto*, *linguagem corporal* e *poder silencioso*. Em suas interações com os alunos, esses professores também têm um modo-padrão de falar e de se mover, um tom que maximiza o poder dos cinco princípios.

- *economia de palavras*. Menos palavras são mais fortes do que muitas, demonstrar economia de palavras mostra que você está preparado e sabe o que quer dizer.

- *só fale quando todos estiverem ouvindo*. Quando você precisa que eles ouçam, as suas palavras devem ser, de longe, as mais importantes na sala. Antes de começar a falar, espere até que não haja nenhuma outra conversa ou barulho na classe. Se você tiver de repetir 10 instruções por dia, a meio minuto cada uma, você vai desperdiçar dois dias letivos inteiros ao longo de um ano.

- *não mude de assunto*. Quando você inicia uma conversa, evite mudar de assunto até resolver satisfatoriamente o tema inicial. Isso é especialmente importante quando o assunto é uma questão de comportamento.

De todas as situações em que um aluno poderá desviar da conversa a mais provável é aquela em que você o responsabiliza por suas ações.

Uma situação em que é crucial não mudar de assunto é quando os alunos oferecem respostas espontaneamente, sem levantar a mão. Se você reconhecer a resposta, mesmo que diga apenas ‘certo, mas, por favor, não fale sem levantar a mão’, estará dizendo a seus alunos que as regras foram rompidas e logo todo mundo estará gritando respostas na sala.

- *Linguagem corporal*. A cada comentário do professor, ele fala também com gestos, não apenas com palavras. Mostre, com seu corpo que você está comprometido com cada pedido que faz.

- *Poder silencioso*. Quando o professor fala mais alto e mais rápido, está demonstrando que está nervoso, assustado e fora de controle. A atitude torna todas as ansiedades visíveis e manda para os alunos a mensagem de que eles podem controlar as emoções do professor. Exale equilíbrio e calma.

Há ainda muitas outras nuances para o uso da técnica ‘Voz de comando’ que envolve o tom usado para descrever o teor de uma conversa, o contato visual, posição do corpo, gestos, expressão facial e ritmo da linguagem, as pausas e ritmos de conversa.

Capítulo 12 - Como Gerar Motivação e Confiança do Aluno

- **Técnica 59: Discurso Positivo** - As pessoas são muito mais motivadas pelo positivo do que pelo negativo. A busca pelo sucesso e pela felicidade é mais incentivadora que tentar evitar sanção. Este fator deve influenciar a forma de ensinar, mas isso não significa que o professor não deva

ser zeloso ao reagir a um caso de desatenção ou a comportamentos não construtivos. Usar 'discurso positivo' significa fazer intervenções para corrigir o comportamento do aluno de uma maneira positiva e construtiva. Quando você faz a intervenção positiva, você ensina as crianças de uma maneira otimista, bem humorada e segura.

O discurso positivo corrige e orienta comportamentos, conforme as seguintes regras:

1. *Viva o agora* - evite insistir em coisas que os alunos não podem mais consertar.

2. *Pressuponha o melhor* - Não atribua à má-fé o que pode ter sido resultado de distração.

3. *Permita anonimato aceitável* - Permita aos alunos a oportunidade de se esforçarem para atingir as suas expectativas em um anonimato aceitável, contanto que eles estejam fazendo um esforço verdadeiro.

4. *Gere energia e faça descrições positivas* - Gerar energia é gerar o impulso e a força. Ótimos professores chamam a atenção para o bom e para o que está melhorando, e se esforçam para gerar energia e engajamento.

5. *Desafio*. Faça uso de desafios que podem ser individuais, em grupos, de dentro ou de fora da sala ou de outra turma.

6. *Fale de aspirações e expectativas*. Fale sobre quem os alunos querem se tornar e para onde todos estão indo, use elogios nesse contexto.

Técnica 60: Elogio Preciso - O reforço positivo é uma das ferramentas mais poderosas em qualquer sala de aula, e muitos especialistas dizem que ele deve aparecer três vezes mais do que a crítica ou a correção, para isso:

- *Diferencie reconhecimento e elogio*. Reconhecimento é quando as expectativas foram alcançadas e elogio é quando foram superadas..

- *Elogie bem alto e corrija baixinho*. Críticas ou lembretes sussurrados ou não verbais presumem o melhor a respeito dos alunos e permitem que corrijam a si mesmos, sem exposição pública.

- *O elogio deve ser genuíno*. Na escola, os alunos aprendem desde cedo a ouvir e descartar falsos elogios.

Técnica 61: Cordial/Rigoroso - Somos educados para acreditar que a cordialidade e o rigor são mutuamente excludentes: ser muito cordial significa ser menos rigoroso e vice-versa. O professor

pode ser tanto cordial quanto rigoroso, de fato, o professor deve ter as duas características: ser carinhoso, engraçado, entusiasmado, preocupado e estimulante - e também rigoroso e fiel às regras.

- *Explique aos alunos por que está fazendo o que está e como isso vai ajudá-los;*

- *Diferencie comportamento e pessoa* - Diga 'seu comportamento é imprudente', em vez de 'Você é imprudente'.

- *Demonstre que as sanções são temporárias* e mostre ao aluno que, quando ele tiver lidado com as consequências de um erro, este erro estará imediatamente no passado.

- *Use comportamento afetuoso e não verbal* - Coloque seu braço em um dos ombros do aluno e gentilmente diga a ele que você sente muito, mas ele terá de refazer a lição de casa.

Técnica 62: Equilíbrio Emocional - 1º: Controle sua emoções, a escola é um espaço de aprendizado para os alunos, eles devem ser capazes de aprender como se comportar, sem que você tenha de estourar. 2º: Vincule suas emoções às realizações do aluno, e não ao seu próprio humor ou às emoções de outros alunos.

Professores com 'Equilíbrio emocional' tomam cuidado com a linguagem, ainda que certas expressões sejam comuns dentro da escola. O efeito desejado é produção, respeito e ordem, e a meta é reduzir a intensidade das emoções, quando elas ameaçam sair de controle.

Técnica 63 – Fator - Os melhores professores realizam seu trabalho com doses generosas de energia, paixão, entusiasmo, diversão e bom humor, não necessariamente como antídoto para o trabalho pesado, mas porque essas são algumas das maneiras mais básicas de trabalhar bem. Acontece que encontrar alegria na tarefa de aprender é um ponto-chave não apenas para uma sala de aula feliz, como também para uma sala de aula de alto rendimento. Todo professor precisa encontrar formas próprias de expressar sua alegria e com ela contaminar a sala de aula. Para alguns, a emoção silenciosa é a forma mais comum; para outros, é o humor; há ainda os que preferem atitudes excêntricas e rumorosas. Aqui estão cinco categorias de atividades de excelentes professores usam em suas aulas de aula:

- *Diversão e jogos* - É uma atividade que ex-

plora o gosto das crianças por jogos, desafios e brincadeiras.

- *Nós (e eles)* – O pertencimento é uma das principais funções de todas as culturas, inclusive a escolar que consiste em uma entidade vibrante, reconhecível da qual apenas algumas pessoas podem fazer parte. Por meio de uma linguagem própria, nomes, rituais, tradições, músicas etc., as culturas estabelecem o “nós”.

- *Teatro, música e dança* - Música, peças de teatro e movimento elevam o moral e também estabelecem uma identidade coletiva, é por isso que existem em todas as etnias ou culturas do mundo. Interpretar textos e cantar podem ser maneiras formidáveis de lembrar uma informação, teatro, canto e dança também ajudam a potencializar a memória

- *Humor* - O riso é uma das condições básicas para a felicidade e a satisfação, o que o torna uma poderosa ferramenta para construir um ambiente de alunos e professores felizes e satisfeitos.

- *Suspense e surpresa* - Rotinas são poderosos motivadores de eficiência e previsibilidade. Elas também tornam mais divertidas, surpreendentes e inspiradoras quaisquer variações ocasionais. Se aproveitado com sensatez, o inesperado pode ser poderoso, e juntos, o suspense e a surpresa fazem da aula uma aventura, não importa qual seja o conteúdo.

QUESTÕES

1. Doug Lemov, em seu livro *aula nota 10*, afirma que “Alguns professores têm aquele ‘quê’: eles entram em uma sala e estão imediatamente no comando. Alunos que, um minuto antes, estavam na maior bagunça, de repente estão sentados, aguardando instruções. É difícil dizer o que exatamente esse professor tem ou por que alguns têm e outros não. A maior parte desse ‘quê’ é certamente intangível e intransferível, uma manifestação do carisma único do indivíduo e de sua habilidade para granjear respeito e credibilidade, construir relações e exalar confiança e equilíbrio. Não é possível dar a receita da porção mágica, mas cinco táticas concretas que os professores com esse ‘quê’ usam para sinalizar consistentemente sua autoridade são: *economia de palavras, só fale quando todos estiverem ouvindo, não mude de assunto, linguagem corporal e poder silencioso*”. Essas características são atribuídas à técnica denominada:
 - A) Voz de comando.
 - B) Poder controlador.
 - C) Poder de comando.
 - D) Comando de atenção.
 - E) Postura autoritária.
2. Os melhores planos de aula são os que trabalham um dos objetivos de uma sequência cuidadosamente planejada de objetivos. Eles devem definir como avaliar seu resultado antes de escolher as atividades que levam do ponto A ao ponto B. A técnica é descrita pelo autor Doug Lemov em seu livro “*aula nota 10*”, como:
 - A) Planejamento voluntário (orienta envolver, voluntariamente, alunos nas atividade de sala de aula).
 - B) Planejamento estratégico (cria estratégias para a atividade de planejar aulas).
 - C) Planeje com eficiência (consiste em planejar aulas com qualidade e rigor).
 - D) Planeje em dobro (consiste em planejar o que os alunos vão fazer em cada etapa).
 - E) Planeje objetivos, atividades e avaliações (orienta a atividade de planejar).
3. “Para construir uma cultura escolar que conduza e sustente a excelência, você deve levar em consideração cinco aspectos de sua relação com os alunos. Esses cinco aspectos ou princípios são frequentemente confundidos entre si. No entanto, vale a pena distingui-los para conseguir tirar o máximo de cada um dos cinco princípios na sala de aula”. Os princípios que definem a cultura escolar, estabelecidos pelo autor Doug Lemov em seu livro “*Aula nota 10*”, consiste respectivamente, de:
 - A) Disciplina; autoritarismo; gestão; envolvimento; participação.
 - B) Influência; envolvimento; negligência; gestão; controle.
 - C) Disciplina; gestão; controle; influência; engajamento.
 - D) Influência; participação; controle; engajamento; disciplina.
 - E) Influência; participação; voluntarismo; engajamento; aprendizagem.

REIS, Pedro. Observação de Aula e Avaliação do Desempenho Docente. Cadernos CCAP-2- Ministério da Educação Portugal - Lisboa. 2011.

Elaborado por

Regina Bruhns Rossini Andrade

Pedagoga com especialização em Psicopedagogia. Mestra em Psicologia da Educação pela PUC de São Paulo. Coordenadora Pedagógica

Sobre Reis: Pedro Rocha Reis tem formação acadêmica em Biologia, doutorado em Educação na área da Educação em Ciências, foi professor no Instituto Politécnico de Santarém e é atualmente professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. É autor de mais de uma dezena de livros sobre educação em ciências, desenvolvimento curricular e didática. Fez parte da equipe da Fundação Calouste Gulbenkian e do Instituto Politécnico de Santarém, responsável pela elaboração dos manuais escolares dos seis primeiros anos de escolaridade da República de São Tomé e Príncipe.

Reis em sua obra “Observação de Aula e Avaliação do Desempenho Docente” escrita em 2011 e publicada nos cadernos CCAP-2 pelo Ministério da Educação de Portugal aborda a **importância da observação de aulas no desenvolvimento profissional de professores**, centrada em sua prática, apresentando um conjunto de sugestões que visam a construção de instrumentos de observação adequados, pois o sucesso de uma observação de aula baseia-se no foco e nas necessidades específicas de cada professor.

A observação de aulas e o desenvolvimento individual e organizacional

Os pressupostos que embasam a observação de aula evidenciam que a **qualidade da ação educativa** impacta nas aprendizagens dos alunos; que os fatores decisivos na **promoção da reflexão** sobre a prática melhoram a ação educativa; e que tanto observados como observadores se beneficiam, podendo ser utilizada em diversos processos supervivos e com objetivos distintos, que podem acontecer em um período probatório ou de indução profissional, para promover a integração do docente; em um estágio de iniciação à prática profissional, para proporcionar o contato com colegas mais experientes permitindo o desenvolvimento das competências profissionais; em **processos informais de**

apoio para análise e discussão recíprocas de aulas; em **processos formais de avaliação** do desempenho docente para identificação e superação de fragilidades individuais e coletivas, sinalizando que o processo superviso procura **promover a interação, a capacidade de resolução de problemas e o desenvolvimento profissional dos professores.**

O autor sinaliza que internacionalmente, o **modelo clínico** domina a supervisão e a avaliação dos professores, é **centrado na resolução de problemas concretos**, o observador funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas, tem **foco democrático e formativo**, foi substituído por um processo administrativo faseado. Atualmente são propostos **modelos supervisivos** de natureza mais **colaborativa, diferenciada e desenvolvimentista** estimulando o envolvimento na construção e manutenção de **comunidades de aprendizagem** centradas no **desenvolvimento individual e organizacional.**

Segundo Reis (2011), tanto em Portugal como noutros países, os dados recolhidos são utilizados para a avaliação do desempenho dos professores resultando **três preocupações** sobre a **construção de uma imagem clara** e completa das competências profissionais observadas, **das práticas** se constituírem de exemplos de práticas diárias e se os **observadores têm competências profissionais** para tal avaliação. A **qualidade dos dados** associada a outros instrumentos constitui uma base mais sólida para a definição de **planos de desenvolvimento adequados** às necessidades reais dos professores. As **aulas observadas**, nunca constituem “aulas normais”, pois **os professores recorrem** às metodologias e às atividades com as quais se sentem mais à vontade, evidenciando **suas melhores competências**, sendo selecionadas por meio de critérios de comodidade e não nas necessidades dos alunos. No entanto, tais observações nunca são inúteis, pois desvelam informações sobre as competências e concepções dos professores relativas ao ensino e à aprendizagem e a preparação cuidadosa de uma aula, devido à presença do mentor ou supervisor, acaba proporcionando reflexão sobre as práticas.

Os **professores** algumas vezes **revoltam-se contra a avaliação** das suas aulas, pois **não reconhecem competência** em alguns observadores,

que se assumem como referência e acabam realizando observações assistemáticas e impressionistas; quando são feitas por administradores e **não por pares**, reforçando a **vertente avaliativa** em detrimento **da colaborativa e desenvolvimentista**, desencadeando sentimentos de ameaça e tensões. A superação desta conotação negativa passa pela formação dos observadores, por atitudes mais desenvolvimentistas relativas à observação de aulas, centrada no desenvolvimento pessoal e profissional, integrada em **processos de investigação-ação** sobre as práticas, de apoio à experimentação e à reflexão **sobre novas abordagens, metodologias e atividades.**

Para a **transformação da imagem negativa** acerca da observação é importante encará-la como **uma oportunidade para melhoria do desempenho profissional**, investigação e **discussão de estratégias** que permitam melhorar a prática, mas infelizmente, tanto em Portugal como no estrangeiro, esta observação se restringia à formação inicial de professores ou em processos inspectivos desencadeados pelo Ministério da Educação.

Importante evidenciar que **coexistem** vários **tipos de observação** de aulas, em **diversos cenários e finalidades múltiplas:**

Observação do desempenho dos professores e da escola visam recolher evidências que proporcionam **feedback** aos professores/ Estabelecer metas de desenvolvimento.

Observação de práticas consideradas interessantes visam promover uma diversidade de abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos/ Ampliar conhecimentos e capacidades profissionais do observador/ observado, importante momento de aprendizagem e mudança.

Observação tanto do foco da observação como da pessoa considerada mais qualificada visam obter comentários e sugestões de melhoria/ Criar um clima de respeito, apoio e desenvolvimento mútuos.

No contexto internacional, a observação de aulas assume diferentes **tipologias – informais ou formais** –, de acordo com a cultura de cada instituição e os processos estabelecidos para o desenvolvimento profissional e a avaliação do desempenho dos professores.

1.2. Tipos de observação de aulas

1.2.1. Observação informal

Envolve: Visitas de curta duração (*pop-ins*, *walk-ins*, *drop-ins* ou *walk-throughs*¹).

Objetivos/ duração: Motivar e valorizar os sucessos; monitorar as práticas de ensino; proporcionar apoio quando necessário – quinze a vinte minutos.

Foco: Metodologias de ensino, gestão do tempo e trabalho em grupo, atividades educativas e interação com os alunos.

Encaminhamentos: Breve reunião de discussão à calendarização de futuras observações quando é detectado algum problema.

Método *Downey walk-through* - sem aviso prévio

Objetivos/ duração: Centrar no crescimento profissional e não na avaliação formal - dois a três minutos cada aula - dez a doze salas em trinta minutos.

Foco: Alterar o pensamento e o comportamento do professor; suscitar a reflexão sobre algum aspecto da prática docente.

Encaminhamentos: Sessão de discussão das decisões tomadas pelo professor.

1.2.2. Observação formal

Envolve: Incluem reunião de preparação, planejamento da observação; influência modelo supervisão clínica.

Objetivos/ duração: Identificar aspectos positivos e aspectos a melhorar - repetição cíclica de uma sequência de fases

Foco: Conhecimento dos objetivos e estratégias de ensino.

Encaminhamentos: 1. Pré-observação; 2. Observação da aula; 3. Análise dos dados recolhidos; 4. Pós-observação; 5. Avaliação global do processo.

Método “percurso de aprendizagem” (*learning walk*)

Processo é constituído por seis componentes:

1. **Definição do aspecto/ da dimensão a observar** – visam a superação de problemas de in-

disciplina ou insucesso escolar – início do ano letivo e apontada no plano de formação da instituição.

2. **Informação aos professores** – visam a construção de determinados conhecimentos didáticos - estratégia de formação e pode gerar uma oficina ou um curso centrado.

3. **Visitas às salas de aula** – visam analisar as estratégias de ensino e a sua adequação ao currículo - visitas que duram entre sete a dez minutos - recolhem evidências - imagem de como a escola funciona.

4. **Análise da visita** – visam formas de melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos - após breve discussão, o grupo inicia nova visita a outra sala.

5. **Análise global das observações** – visam compreender os aspectos positivos do dia e os aspectos ausentes ou a modificar - no final da sequência de visitas, agendamento de mais visitas e planeamento de mais iniciativas de formação contínua.

6. **Discussão e reflexão com os professores** – visam reflexão conjunta, definição de ações individuais e coletivas e estabelecimento de metas a atingir - reunião entre o diretor da escola, a equipe de observadores e professores.

Comparativamente com o *Downey walk-through*, o *Learning walk* tem um **foco definido, envolve os professores** na observação e **inclui discussões com os alunos**. A **elevada frequência** de realização **reduz os efeitos de distração** nos alunos e desconforto nos professores, **sobre o “percurso de aprendizagem”** e estabelece um clima de confiança mútua para a concretização das potencialidades formativas.

A preparação da observação

A fase preparatória **envolve negociação de regras** e sempre que tiver um caráter mais **formal** envolverá a **análise e discussão do plano de aula** do professor. Antes de cada observação formal há uma discussão sobre a **perspectiva do professor com relação ao ensino e à aprendizagem**, sobre currículo, diferentes me-

¹ Em tradução livre: Pop -ins: visitas breves e inesperadas às aulas.
Walk - ins: visitas sem agendamento às aulas.
Drop ins: visitas casuais às salas.
Walk-throughs: Observação das salas de aula.

metodologias e atividades educativas, tipo de clima de sala de aula, diferenciação de respostas aos diferentes ritmos dos alunos para concretização dos objetivos. A observação se centra nas intenções do professor e não do supervisor ou mentor. Por meio de perguntas dirigidas conforme quadro 4, o mentor ou supervisor pode suscitar a reflexão do professor para adequação aos objetivos propostos ou com foco nas necessidades

dos alunos, reconhecendo que as observações representam “[...] apenas uma versão do que se passou na sala de aula, não constituindo um retrato da “realidade””. (REIS, 2011, p.20)

A Preparação da observação envolve - Calendário de observações /conjunto de regras para a sua concretização (frequência, duração, finalidades, tipo de registro; participantes e tipo de feedback).

Exemplo: Questões possíveis para a reunião pré-observação e respectivos objetivos

Questão	Objetivo
Quais são os objetivos que definiu para a aula que irei observar? O que pretende que os alunos aprendam? Como conseguirá saber se os alunos aprenderam?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que serão trabalhados. - Identificar os tipos de avaliação previstos e de que forma permitem obter informações sobre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes trabalhados.
Como é que esta aula se relaciona com as aulas anteriores e as seguintes? Como se integra esta aula no currículo? Quais são os conhecimentos prévios dos alunos acerca deste tema?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar como é que os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a abordar se relacionam com as aprendizagens prévias e as posteriores. - Verificar os conhecimentos do professor acerca do currículo.
Que estratégia irá implementar para alcançar os objetivos propostos? Que abordagens e atividades irá propor? Porque escolheu essas atividades? Como se articulam essas atividades? Que recursos irá utilizar?	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se as atividades propostas são diversificadas, complementares, exequíveis e adequadas à concretização dos objetivos propostos. - Verificar se os recursos: <ul style="list-style-type: none"> - São suficientes, diversificados e adequados a todos os alunos; - Estão organizados de forma a poderem ser distribuídos com a menor perturbação possível; - Facilitam a integração curricular das tecnologias de informação e comunicação.
Que tipos de interação professor-aluno e aluno-aluno pretende promover nesta aula? De que maneira o pretende fazer?	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se o professor irá: - Estimular a interação entre os alunos; - Gerir mas não dominar as discussões; - Atribuir tempo suficiente para os alunos refletirem.
Como tenciona responder às características e necessidades específicas de cada um dos alunos da turma? Existe algo em particular sobre este grupo de alunos que eu deva saber?	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar como é que o professor: - Dará resposta aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos através da diversificação de atividades; - Tornará as atividades acessíveis para todos (nomeadamente para aqueles que têm algum tipo de deficiência); - Promoverá a participação de todos; - Desafiara os alunos mais competentes.
Como irá terminar a aula?	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se o professor: - Planejou formas de avaliar o nível de concretização dos objetivos propostos; - Dará oportunidade aos alunos de explicitarem o que aprenderam (oralmente ou por escrito).
Que aspectos do ensino ou da aprendizagem dos alunos espera melhorar?	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão do professor sobre: - Dimensões do seu conhecimento profissional e da sua prática que pretende melhorar; - Formas de promover a superação de problemas/dificuldades de aprendizagem dos seus alunos.
Que aspectos gostaria que eu observasse? Que tipo de informação gostaria que eu recolhesse?	<ul style="list-style-type: none"> - Definir focos específicos para a observação do professor a partir da identificação prévia das dimensões do seu conhecimento profissional e da sua prática que pretende melhorar.
Tem alguma questão sobre o processo de observação?	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer eventuais dúvidas relativamente ao processo de observação.

Reis (2011, p.23)

Observação da Aula

Observação da aula - Orientada por quatro pressupostos: a confiança e a utilidade da observação; a especificidade do foco; o impacto dos dados recolhidos e o *feedback* ao professor.

Frequência da observação de aulas - Dependerá do nível de experiência e de desenvolvimento profissional dos professores, periodicidade poderá ser semanal ou mensal.

Duração da observação de aulas - De acordo com o seu carácter – formal (dez minutos até uma aula inteira) ou informal (três e quinze minutos) – e os seus objetivos.

Aspectos em que poderá incidir a observação das aulas - Competências de ensino específicas- gestão da sala de aula, adequação do discurso/tipo de alunos, clima de sala, gestão do trabalho de grupo ou prático.

Dentre as formas de recolher dados durante a observação de aulas e objetivos específicos há registros que são **exaustivos** (palavra-a-palavra); de **episódios ou acontecimentos** (comportamentos/indisciplina/apresentação de trabalho); **escrito ou esquemático** das interações (mapeamento de falas/silêncio/falas ignoradas/marginalizadas); do **movimento dos participantes**

numa aula (reações do professor e dos alunos); do **número de ocorrências** de determinados acontecimentos (questionamentos e interrupções); do **tempo utilizado** em cada atividade ou acontecimento (tempo relativo para o falar, questionar, de trabalho individual ou em grupo); **ocorrências numa aula a intervalos de tempo regulares** (o que acontece na sala de aula a cada cinco minutos).

Que instrumentos de registro podem orientar a observação?

Os **instrumentos de registro** acontecem por meio de **grelhas de observação de fim aberto** (recolhem dados exploratórios - competências do professor, características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula); **grelhas de observação focada** em comportamentos ou acontecimentos (mais finas e aprofundadas); **listas de verificação** (presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis); **escalas de classificação** (escala com quatro níveis - muito bom; bom; satisfatório; insatisfatório que mensuram um conjunto de características ou qualidades) e **mapas de registro** do movimento do professor e dos alunos (interações/organização).

Exemplo: Grelha de observação de fim (semi)aberto

Nome do professor:	N.º de alunos:	Hora:
Disciplina:	Ano:	Turma:
Aspectos a observar		
1. Como é que esta aula se integra no programa da disciplina?		
2. Como é que os recursos foram adequados à idade e às competências dos alunos?		
3. Como é que o ensino foi diferenciado de acordo com as características dos alunos?		
4. Como é que o clima de sala de aula promoveu a aprendizagem?		
5. Como é que as tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula?		
6. Como é que o professor adequou a forma de comunicar às necessidades do grupo?		
7. Como foi gerido o comportamento dos alunos?		
8. Que estratégias e metodologias de ensino foram utilizadas?		
9. O que estiveram os alunos a aprender?		
10. Como foram avaliados os alunos?		
11. Como é que os alunos foram envolvidos na sua própria avaliação?		
12. Qual das práticas observadas tenciona utilizar nas suas aulas?		
Observador:	Data:	

Reis (2011, p.32)

A análise, a discussão e a reflexão sobre os acontecimentos observados (fase pós-observação)

Os dados recolhidos possibilitam uma **série de “retratos”** que trazem a imagem do **ensino observado** que facilita a realização de **análises organizadas e disciplinadas sobre a experiência**. Reis (2011) cita Schön (1987,1992) abordando a experiência e a **reflexão sobre a experiência**; traz Day (1999) sinalizando que as experiências de **aprendizagem são formais e informais**, permeadas pela dimensão emocional implicando em satisfação pessoal e profissional; destaca Ponte (1998) que afirma que as mudanças mexem com crenças, conhecimentos e prática e, para que aconteçam, o professor necessita compreender a ineficácia e o insucesso de suas concepções e se dispor a uma nova orientação que poderá beneficiá-lo em situações particulares e pessoais.

O **feedback** baseado na observação pode ser de tipo **confirmativo** (menos pormenorizado,

destaca aspectos positivos) ou de tipo **corretivo** (bastante pormenorizado, pode ser **construtivo ou destrutivo** pela forma como a mensagem é transmitida – é destrutivo quando centrado nos pontos fracos e produtivo quando mais descritivo do que avaliativo, não pessoal). O valor formativo está na identificação dos aspectos positivos a manter e aspectos a melhorar, pode **desencadear um desequilíbrio interpessoal momentâneo e um desequilíbrio intrapessoal**, nos quais o professor analisa e questiona a sua prática e, segundo Zepeda (2009), deve ser frequente, oportuno, específico e contextualizado. A **sessão de observação e discussões** com os professores organizam-se em **três fases - aspectos positivos, passíveis de melhoria e definição de objetivos**. Os registros escritos sobre a observação se constituem em oportunidade para a melhoria de desempenho profissional, na perspectiva de **superação de fragilidades individuais e coletivas** que corroborem com planos de desenvolvimento mais adequados às **necessidades reais dos professores**.

Observação de aula e Avaliação do desempenho docente Reis (2011)



IV. ENFOQUE NA AULA

QUESTÕES

1. A relação de confiança entre o professor e o supervisor permite o estabelecimento de apoio mútuo, no qual resultam trocas positivas de experiências para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Acerca da parceria entre esses dois profissionais, assinale a opção correta.
 - A) A observação de sala de aula fortalece a confiança quando é planejada pelo professor e executada pelo supervisor.
 - B) A observação sobre o cotidiano da sala de aula visa à concretização de uma realidade voltada para números e frequência, de modo a proporcionar ações planejadas em conjunto.
 - C) O professor é o responsável por definir os propósitos e os aspectos a serem observados.
 - D) A observação de sala de aula pelo supervisor procura qualificar a ação docente para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.
 - E) Para o supervisor o professor define os critérios de observação e planeja as ações pedagógicas em sala de aula e, em seguida, avalia a qualidade do seu trabalho.
2. O método “percurso de aprendizagem” (*learning walk*) é constituído por seis componentes que se organizam de acordo com esta ordem:
 - A) 1. Definição do aspecto/ da dimensão a observar; 2. Informação aos professores; 3. Visitas às salas de aula; 4. Análise da visita; 5. Análise global das observações e 6. Discussão e reflexão com os professores.
 - B) 1. Análise da visita; 2. Informação aos professores; 3. Visitas às salas de aula; 4. Definição do aspecto/ da dimensão a observar; 5. Análise global das observações e 6. Discussão e reflexão com os professores.
 - C) 1. Definição do aspecto/ da dimensão a observar; 2. Visitas às salas de aula; 3. Análise global das observações; 4. Análise da visita; 5. Informação aos professores e 6. Discussão e reflexão com os professores.
 - D) 1. Definição do aspecto/ da dimensão a observar; 2. Análise da visita; 3. Análise global das observações; 4. Visitas às salas de aula; 5. Informação aos professores e 6. Discussão e reflexão com os professores.
 - E) 1. Discussão e reflexão com os professores; 2. Visitas às salas de aula; 3. Análise global das observações; 4. Análise da visita; 5. Informação aos professores e 6. Definição do aspecto/ da dimensão a observar.
3. Os instrumentos de registro acontecem por meio de:
 - A) **grelhas de observação de fim aberto** registram o movimento do professor e dos alunos (interações/organização); **grelhas de observação focada** em comportamentos ou acontecimentos (mais finas e aprofundadas); **listas de verificação** (escala com quatro níveis - muito bom; bom; satisfatório; insatisfatório que mensuram um conjunto de características ou qualidades) **escalas de classificação** (presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis); e **mapas de registro** (recolhem dados exploratórios - competências do professor, características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula).
 - B) **grelhas de observação de fim aberto** (recolhem dados exploratórios - competências do professor, características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula); **grelhas de observação focada** em comportamentos ou acontecimentos (mais finas e aprofundadas); **listas de verificação** (presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis); **escalas de classificação** (escala com quatro níveis - muito bom; bom; satisfatório; insatisfatório que mensuram um conjunto de características ou qualidades) e **mapas de registro** do movimento do professor e dos alunos (interações/organização).
 - C) **grelhas de observação de fim aberto**

(escala com quatro níveis - muito bom; bom; satisfatório; insatisfatório que mensuram um conjunto de características ou qualidades); **grelhas de observação focada** em comportamentos ou acontecimentos (mais finas e aprofundadas); **listas de verificação** registram o movimento do professor e dos alunos (interações/organização); **escalas de classificação** (presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis); e **mapas de registro** (recolhem dados exploratórios - competências do professor, características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula).

D) **grelhas de observação de fim aberto** registram o movimento do professor e dos alunos (interações/organização); **grelhas de observação focada** em comportamentos ou acontecimentos (mais finas e aprofundadas); **listas de verificação** (escala com quatro níveis - muito bom; bom; satisfatório; insatisfatório que mensuram um conjunto de características ou

qualidades); **escalas de classificação** (presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis); e **mapas de registro** (recolhem dados exploratórios - competências do professor, características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula)

E) **grelhas de observação de fim aberto** registram o movimento do professor e dos alunos (interações/organização); **grelhas de observação focada em comportamentos ou acontecimentos** (mais finas e aprofundadas); **listas de verificação** (escala com quatro níveis - muito bom; bom; satisfatório; insatisfatório que mensuram um conjunto de características ou qualidades); **escalas de classificação** (recolhem dados exploratórios - competências do professor, características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula); e **mapas de registro** (presença ou ausência de comportamentos ou acontecimentos considerados desejáveis).

V. DIDÁTICA

**ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos.
In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.)
Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.**

Elaborado por

Luci Ana Santos da Cunha

Doutoranda na Faculdade de Saúde Pública da USP, realizando pesquisas sobre Letramento em Saúde. Pedagoga e Mestra pela FEUSP. Psicopedagoga especializada em alfabetização e letramento.

APRESENTAÇÃO

Protótipos didáticos para os multiletramentos

Subsídios para trabalhar os multiletramentos: protótipos (trabalho pedagógico, sugestões didáticas), com estruturas flexíveis que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las. Os gêneros, mídias, modalidades e temas abordados nesses protótipos são muito variados.

Princípios do trabalho pedagógico (protótipos) com multiletramentos (p.8):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”);

Caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência (capacidade de intervir) - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos¹) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho²).

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Diversidade cultural e de linguagens na escola

- Problematização:

Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o plurilinguismo³, para a multis-

V. DIDÁTICA

1 Nanoconto é uma narrativa breve e concisa, que possui um número limitado (porém não rígido) de letras.

2 Picho = pichação. Escrever ou rabiscar algo em grandes superfícies, como fachadas de prédios, muros ou paredes.

3 Plurilinguismo (Multilinguismo): coexistência de sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, fala etc.) numa comunidade.

semiose⁴ e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?

- Histórico:

Pedagogia dos multiletramentos: surgiu pela primeira vez em 1996, do Grupo de Nova Londres (GNL), pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres e em Connecticut (EUA), publicaram um manifesto intitulado “A pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures” (Uma pedagogia de multiletramentos – desenhando futuros sociais).

- No manifesto, indicam a necessidade da escola (da educação):

- Assumir uma pedagogia de multiletramentos em relação aos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devidos às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs),
- Considerar e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

- Questionamentos presentes no manifesto:

“O que é uma educação apropriada para muheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?”

- Cenário:

O Grupo de Nova Londres era constituído (em sua maioria) por estudiosos originários de países marcados pelo conflito cultural: lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância. O GNL indicava que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude.

- O GNL também apontava para o fato de que essa juventude - nossos alunos - contava com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que

acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**.

O que caracteriza os multiletramentos?

- Primeiro é necessário esclarecer: o conceito de letramentos (múltiplos) é diferente do conceito de multiletramentos. Letramento múltiplo aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.

- O conceito de MULTILETRAMENTOS: aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: 1. a multiplicidade cultural das populações; e 2. a multiplicidade semiótica⁵ de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

- Multiplicidade de culturas:

Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – **A** Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/ barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (pp. 13 e 14).

A autora fundamenta sua reflexão, baseando-se em Garcia Canclini (pp. 15 e 16):

- Os pares antitéticos - cultura erudita popular, central/marginal, canônica/de massa - já não se sustentam mais. Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas.

4 Multissemiose: textos compostos por várias linguagens. Eles combinam diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital.

5 Semiótica é o estudo dos signos, que consistem em todos os elementos que representam algum significado e sentido para o ser humano, abrangendo as linguagens verbais e não-verbais. A semiótica busca entender como o ser humano consegue interpretar as coisas, principalmente o ambiente que o envolve.

- A produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, de descoleção e de hibridação que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias.
- A apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores.
- Trata-se de descolonizar os monumentos patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso e de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens.

São requeridas, necessárias: Nova ética e novas estéticas (p. 16)

Nova ética que não se baseie na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da web), mas no diálogo entre novos interpretantes (os remixers⁶, mashupers⁷). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design e baseie-se nos **letramentos críticos**.

Novas estéticas também emergem, com critérios próprios. Possibilitam “gostos”, apreciação, valores estético diferentes, próprios a cada um.

E como ficam nisso tudo os letramentos?

Tornam-se **multiletramentos** (p. 21): são necessárias novas ferramentas além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas de:

- (a) produção de novas, ferramentas didáticas;
- (b) análise crítica como receptor.

Como funcionam então os multiletramentos?

Características importantes (p. 23):

- (a) eles são interativos, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações

de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos verbais ou não);

(c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

- Melhor lugar para existirem: “nas nuvens”.

- Melhor formato: redes, hipertextos, hiper mídias.

A própria ideia de propriedade das ideias se altera a partir da utilização de nuvens: a apropriação passa a ser vista como um “fratrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”. Nada é de ninguém, tudo é nosso (lógica do GoogleDocs, Prezi, YouTube etc. (p.25).



Por que uma “pedagogia dos multiletramentos”?

A autora fundamenta sua análise citando Lemke (pp. 21 e 27):

- As novas tecnologias da informação podem transformar hábitos institucionais de ensinar e aprender: não proibir o celular em sala de aula, mas usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

- Dois paradigmas de aprendizagem e educação em disputa em nossa sociedade atual: 1. paradigma de aprendizagem curricular: aquele que assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo; e 2. paradigma da aprendizagem interativa (colaborativa). As pessoas aprendem na ordem que

6 Remixes: produção modificada por outra pessoa ou pelo próprio produtor.

7 Mashup ou mescla- composição criada a partir da mistura de duas ou mais produções (geralmente músicas), de forma a se combinarem.

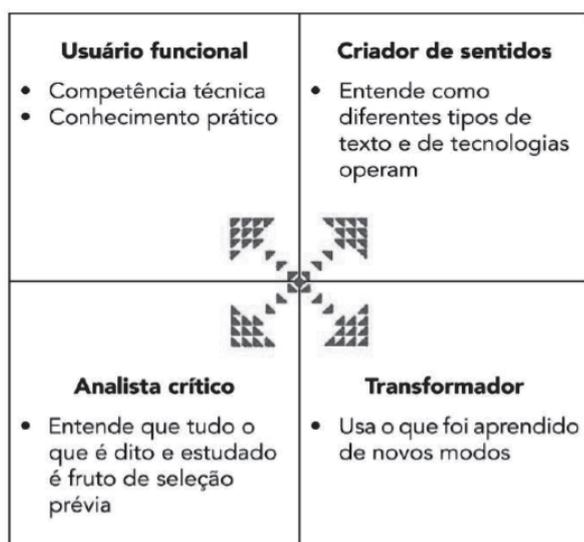
lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam.

O paradigma curricular está falhando desastrosamente. A maioria dos alunos realmente não vê utilidade naquilo que se quer que eles aprendam.

Como fazer uma “pedagogia” dos multiletramentos?

O Grupo de Nova Londres (1996) propõe alguns princípios sobre uma “pedagogia” dos multiletramentos:

MAPA DOS MULTILETRAMENTOS



Adaptado de DECS & UniSA, 2006.

Essa pedagogia requer que a escola trabalhe com as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos. É necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

Desafios para implementar uma proposta assim:

(a) o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores;

(b) o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula.

“Novos desafios são postos à escola.(...) Devemos ver nossos alunos como sujeitos protagonistas na construção de conhecimentos signifi-

ficativos e reconhecer o lugar dos jovens como produtores e consumidores de bens culturais em novas mídias, entendendo que as culturas juvenis constroem, a partir de práticas letradas específicas, redes sociais. São as redes que permitirão a esses jovens tornarem-se agentes culturais ativos nas diversas culturas locais e globais” (p.32).

QUESTÕES

1) (VUNESP, 2019). Essa visão desessentializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – **A** Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/ barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais. No texto, a autora:

- critica a visão maniqueísta como a cultura é abordada na escola, o que contraria a visão de multiletramento, baseada na abordagem da multiplicidade de culturas.
- reconhece a importância da divisão cultural na sociedade e sugere que, a partir dela, se promova o multiletramento, baseado nas formas canônicas culturais.
- condena a abordagem da cultura tradicional e canônica na escola, uma vez que seu público não tem condições de usufruir plenamente os bens culturais.
- propõe que o multiletramento a ser desenvolvido ocorra com as formas chamadas de marginais, pelo diálogo mais direto que estabelecem com a escola.
- reconhece que a abordagem cultural com base em pares antitéticos assegura o letramento na escola, mas enxerga tal modelo como um reducionismo.

2) (VUNESP, 2018) Ao analisar a forma como funcionam os multiletramentos, Roxane Rojo explica que “os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b)

eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedades (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).” Tais constatações decorrem do fato de os multiletramentos:

- A) negarem os letramentos críticos das culturas, buscando a homogeneização nas formas de constituir textos e discursos.
 - B) serem vistos essencialmente como produtos de uma cultura moderna, que se impõe em relação às culturas populares.
 - C) explorarem as tensões dialéticas das culturas das populações, negando o passado e propondo uma estética acrítica.
 - D) estarem relacionados à multiplicidade de culturas das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos.
 - E) empreenderem a elitização das culturas, promovendo a inviabilidade do multiletramento às classes populares.
- 3) (CPCON, 2019) A multiplicidade de linguagens nos textos em circulação social é bastante evidente, seja nos impressos, seja nas mídias au-

diovisuais, digitais ou não [...]. Esses textos contemporâneos, chamados multimodais ou multissemióticos, exigem multiletramentos. Nesta perspectiva, analise as proposições e coloque V para Verdadeiras e F para falsas.

- () Textos compostos de múltiplas linguagens exigem capacidades e práticas de compreensão e interpretação para fazer significar.
 - () A escola precisa pôr em prática novas ferramentas de produção e recepção, além da escrita manual e impressa, para que os professores e alunos sejam agentes livres para encontrar interpretações alternativas.
 - () A pedagogia dos multiletramentos deve ser incluída na sala de aula como forma de transformar os hábitos institucionais de ensinar e aprender. O preenchimento CORRETO dos parêntesis está na alternativa:
- A) V, V e F.
 - B) V, V e V.
 - C) F, F e V.
 - D) V, F e V.
 - E) F, V e F.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Cap. 2, 3. 11 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

Elaborado por

Ana Paula Pereira da Silva.

Graduada em Letras (português/inglês) e pós-graduada na língua inglesa pela Universidade Paulista.

No capítulo 2 de sua obra “**Saberes docentes e formação profissional**”, Tardif inicia com a citação em que diz que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. (TARDIF, 2010, p. 56).

Em outras palavras, entende-se que o trabalho reflete na constante transformação e crescimento profissional de docente.

E trata do saber de uma forma ampla, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes dos docentes. E temos os saberes profissionais, os saberes disciplinares, os saberes experienciais e saberes curriculares; o autor sempre cita que os saberes são plurais, “Os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo”.

Ele também relata que o saber docente começa a ser construído já na infância, na fase enquanto estudante, ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que querem encarnar ou evitar no professor. Ele lembra de professores que marcaram na maneira de ensinar, sendo severos, rígidos ou bondosos; pois há uma memorização de experiências educativas marcantes para a construção do profissional. Neste capítulo também aborda algumas características do saber experiencial. É um saber prático, que serve para resolução de problemas, um saber por meio da interação, conforme alusão de Paulo Freire (ensinar para aprender). É um saber sincrético e plural por ser formado de vários saberes, vários contextos sejam eles: familiar, escolar sendo até mesmo do próprio local de trabalho. É um saber heterogêneo, por haver mudanças nesse saber experiencial; por isso é um saber aberto, pois está ligado não somente à experiência de trabalho mas também à história de vida do professor ao que foi e ao que é, que significa que está incorporado à própria vivência do professor à sua identidade, ao seu agir e às suas maneiras de ser.

No capítulo 3, o assunto abordado é sobre o trabalho docente, a pedagogia e o ensino.

Análise do trabalho docente

Tardif explana que o trabalho dos professores é de um modelo interativo, pois a docência não é formada de matéria inerte ou de símbolos (números, conceitos, palavras), mas por relações humanas.

O autor propõe a seguinte reflexão:

“A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação do seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho coti-

diano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).” (TARDIF, 2010, p.117).

Processo de trabalho dos professores do ponto de vista das finalidades, do objeto e do produto do trabalho

O autor define o ensino como um processo de trabalho constituído de diferentes componentes e esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores e seu papel no processo de trabalho.

Tardif faz uma comparação de um trabalhador industrial que age em função de objetivos precisos e coerentes através de meios operatórios; logo, os objetivos do ensino escolar são gerais e não operatórios; segundo Tardif: “Os objetivos do ensino são numerosos e variados. O número deles cresce, também, de forma desmesurada, se levarmos em conta os objetivos dos programas, os objetivos das disciplinas e os objetivos dos outros serviços escolares, sem falar dos objetivos dos próprios professores...” (TARDIF, 2010, p.127).

Consequências dos objetivos para a pedagogia

As primeiras consequências dos objetivos para a pedagogia são de efeitos imprecisos e remotos, de muita iniciativa por parte dos professores que precisa adaptar-se com as mudanças pedagógicas.

A segunda consequência é a pedagogia exigir do professor recurso interpretativo, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho e, ao mesmo tempo, conceber e construir as situações que possibilitem a sua realização.

A última consequência são objetivos imprecisos e ambiciosos que dão muita liberdade de ação, mas aumentam a responsabilidade dando a impressão de que nunca conseguirão atingir os objetivos.

O objeto humano do trabalho docente

As relações que os professores estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo.

As características do objeto de trabalho são as diferenças individuais pois aprendem indivi-

dualmente e não em grupos e, por outro lado, temos os alunos heterogêneos, as suas ações e capacidade de aprenderem variam.

Na sociabilidade, o aluno sofre inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle e uma boa parte do trabalho docente é de disposição afetiva, emocional; visto que o docente é capaz de perceber e sentir as emoções de seus alunos.

A atividade, a liberdade e o controle: os alunos são ativos e capazes de oferecer resistência às iniciativas dos professores e os professores fazem com que as ações dos alunos se harmonizem com as suas, ao invés de se oporem.

Enfim, os componentes do objeto em que o ser humano é completo são: natureza física, biológica, individual, social e simbólica, que trabalham ao mesmo tempo, sendo um objeto complexo.

As consequências das características do objeto do trabalho para a pedagogia

O trabalho pedagógico, constituído de relações sociais com seus alunos, é feito com tensões e dilemas uma vez que os professores têm que trabalhar com grupos, e se dedicar aos indivíduos, deve agradar aos alunos, mas sem favoritismo; pois como cita Tardif *“Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.”* (TARDIF, 2010, p.132)

E temos a consequência da ausência de um controle direto e total exercido pelos professores sobre o seu objeto de trabalho, já que os professores não podem forçar a aprendizagem do aluno. No caso desse aluno não se empenhar no processo de aprendizagem, o profissional não terá controle nas influências exteriores que prejudicam ao desempenho escolar.

Os resultados do trabalho ou o produto do ensino

Tardif demonstra que os resultados na educação são alcançados em longo prazo, diferentemente com os resultados obtidos na indústria.

A exemplo da socialização dos alunos, em que se estende por muitos anos e seu resultado pode se manifestar bem depois do período de escolaridade.

O autor compara o trabalho industrial que tem resultado imediato e, no caso do professor, este age sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho foram realmente atingidos, pois tudo é muito complexo devido a não ter como definir o aprender de maneira clara e precisa.

As técnicas e os saberes no trabalho docente

Os dois elementos do processo de trabalho são as tecnologias e os saberes que fundamentam o trabalho docente.

Os seres humanos são os objetos e as tecnologias da interação são marcadas por limitações de cunho epistemológico e ontológico.

O aspecto epistemológico consiste em considerar que as características das ciências humanas e sociais são imprecisas e estão sempre em mutação.

Conforme Tardif *“os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural”* (TARDIF, 2010, p. 136).

E o aspecto ontológico as técnicas de trabalho são confrontadas com possibilidades, complexidade e singularidade, pelo fato de ser seu objeto, um ser humano, situações humanas.

Tardif relata três grandes tecnologias da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão, que têm a função de permitir que o professor imponha o seu programa em ação de danos morais causados pelos alunos.

A coerção consiste nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos em sala de aula.

A autoridade tradicional está ligada à condição de adulto do professor em relação às crianças e aos jovens e à sua condição de mestre conferida pela escola.

A persuasão é a arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo. Ela se apoia em todos os recursos retóricos da língua falada (promessas, convicção, dramatização etc.); a persuasão está relacionada com o conjunto de procedimentos linguísticos graças aos quais os professores conseguem levar os alunos a partilhar os meios legítimos relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola.

Deste modo, essas três grandes tecnologias da interação despontam que o ensino se assemelha à atividade política ou social, que lida com a presença de seres humanos.

O professor enquanto trabalhador

Para Tardif, o trabalho docente exige investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo quanto do cognitivo, nas relações com os alunos.

Outra demonstração destaca-se na ética do trabalho que os docentes realizam, fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado.

A dimensão ética se manifesta na escolha dos meios empregados pelo professor; o professor não exerce influência direta sobre seu objeto de trabalho, sobre os alunos e nem sobre as finalidades da educação. Conforme Tardif, o professor pode controlar os meios, ou seja, o ensino.

QUESTÕES

- Tratando-se do capítulo 2 do livro: “Saberes docentes e formação profissional”, assinale a alternativa correta em que Tardif, cita algumas características do saber experiencial:
 - É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
 - É um saber oriundo das ciências da educação em termos de teorias e concepções que possam orientar a prática educativa, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor.
 - É um saber reconhecido e identificado como pertencente a diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.).
 - É um saber relacionado à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes.
 - É um saber que apresenta como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.
- Tardif no capítulo 3 propõe uma reflexão referente ao trabalho dos professores; assinale a alternativa correta:
 - “A pedagogia é o conjunto de meios na qual o professor necessita atingir os seus objetivos por interações com os alunos, para que o trabalho cotidiano tenha resultado.”
 - “A pedagogia é a ciência que estuda a educação, seus processos, métodos e técnicas para a formação de indivíduos. Estuda a relação entre professor e aluno, bem como a interação entre os membros da comunidade educacional, além da conexão entre ensino e aprendizagem.”
 - “A pedagogia é a área que centra seus estudos na educação, buscando compreender e analisar os processos de ensino e aprendizagem. Além de discutir o ensino escolar, essa área também reflete sobre questões relacionadas ao desenvolvimento humano.”
 - “A pedagogia, propriamente dita, surgiu em 1939, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Entretanto, a formação para a docência nas séries iniciais, antigo primário, iniciou-se com em 1835 no Rio de Janeiro, com a chegada da Escola Normal no Período Regencial.”
 - “A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras,

do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação do seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).”

3. Definido por Tardif, quais são as três grandes

tecnologias da interação? Assinale a alternativa correta:

- A) A coerção, a autoridade, a persuasão.
- B) A persuasão, a disciplina, a hierarquia.
- C) A liberdade, a coerção, a autoridade.
- D) A autoridade, a persuasão, a afetividade.
- E) A razão, a coerção, a persuasão.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Métodos para Ensinar Competências. Porto Alegre: Penso, 2020.

Elaborado por

Viviane Rodrigues Zeppelini

Mestranda em Literatura Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e Professora de português.

Capítulo 1 - O termo competência surge como resposta às limitações do ensino tradicional

O termo “competência” surgiu no início da década de 1970, no ramo empresarial, para caracterizar uma pessoa capaz de realizar determinada tarefa real de forma eficiente. Na sequência, esse conceito passou a ser utilizado no sistema escolar, inicialmente nos estudos de formação profissional e, depois, nas demais etapas e níveis educacionais.

Dessa forma, assim como os alunos devem adquirir competências, também os professores devem dispor delas para poder transmitir ensinamentos aos estudantes. A maioria das profissões centra-se na aprendizagem de alguns conhecimentos, mas ignora as habilidades para o desenvolvimento profissional. Então, os alunos devem memorizar os assuntos para, por exemplo, realizar uma determinada prova. Configura-se, assim, uma dissociação entre teoria e prática, sublinhada pela fragilidade do modelo avaliador, que, por sua vez, também se fundamenta em uma memorização de curto prazo.

Tem-se, então, a composição do cenário tradicional de educação, que valoriza saberes teóricos, alicerçado na pressão dos estudos universitários. Esse sistema converge para uma dinâmica educacional que se baseia na superação de níveis sucessivos, até as provas de vestibular, que, em geral, é a maior demanda a ser atendida.

Para tal sistema, os “conteúdos de ensino” são apenas saberes; procedimentos, habilidades, estratégias, atitudes e valores não fazem parte desses conteúdos e, portanto, não são objetos da educação.

Há, ainda, um viés religioso nesse campo. Zabala e Arnau explicam que “os países de tradição católica estão condicionados por um componente filosófico de raiz platônica quando consideram a preexistência das ideias sobre a realidade” (o mito da caverna) e “promovem um pensamento em favor do saber pelo saber. Já os países de tradição calvinista, com fundamentação filosófica aristotélica, valorizaram, e ainda valorizam, a capacidade aplicativa do conhecimento” (p. 19).

Porém, as mudanças na própria universidade, a pressão social sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens e o reconhecimento da função social do ensino levaram esse sistema a mudanças, permitindo que se fale de um ensino baseado no desenvolvimento de competências.

Zabala e Arnau afirmam que “a ascensão de um ensino baseado no desenvolvimento de competências vem motivada pela crise de, pelo menos, três fatores” (p. 23). O primeiro desses fatores é justamente mudança na própria universidade, que tem se replanejando profundamente, desde sua estrutura até seus conteúdos. Reconhece-se também maior pressão social sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens, o que força a introdução das competências (e. desconecta teoria e prática). O terceiro fator é o mais importante: a função social do ensino, que deve ser para todos, independentemente de suas possibilidades profissionais.

O ensino deve servir à formação de todas as capacidades do ser humano, permitindo que ele dê respostas aos problemas que a vida lhe apresentar. A finalidade primordial da escola, portanto, deve ser a formação integral do indivíduo. Ensinar não deve se pautar em selecionar os melhores, mas orientar cada um dos alunos para que, conforme suas habilidades e competências, acessem os meios mais apropriados para seu desenvolvimento pleno (pessoal, interpessoal, social e profissional).

Com isso, retoma-se a velha tradição da chamada Escola Nova, que falava em nome de uma formação integral da pessoa, amparando-se em

quatro pilares fundamentais: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver.

Por fim, para um ensino que valorize as competências, os níveis de exigência que devem ser introduzidos no ensino são três: a conversão para competências dos conteúdos tradicionais, basicamente de caráter acadêmico, pois interessa que o aluno saiba utilizar os conhecimentos das matérias convencionais em contextos variados; a necessidade de formação profissionalizante, pois há a necessidade da formação do professor contemporâneo em campos distanciados de seus interesses e conhecimentos); e a decisão de um ensino orientado à formação integral das pessoas (deve-se saber fazer, mas também são necessários o saber ser e o saber conviver).

Capítulo 2 - A atuação eficiente das competências em um determinado contexto

O que é competência?

Neste segundo capítulo, Zabala e Arnau verificam a construção deste conceito e buscam formular uma definição para o termo. Para tal, mobilizam caracterizações do âmbito profissional e do escolar. Do primeiro campo, destaque para a definição de competência dada pela Organização Internacional do Trabalho ou dos Trabalhadores (OIT), em 2004: “capacidade efetiva para realizar com êxito uma atividade laboral plenamente identificada” (p. 33).

Dentre as caracterizações de cunho profissional, os autores concluem o seguinte:

As competências têm como finalidade a realização de tarefas eficazes ou excelentes.

As tarefas estão relacionadas às especificações de uma ocupação ou desempenho profissional claramente definido, ou seja, um contexto real de aplicação.

As competências implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (p. 35).

As definições do termo competência em âmbito educacional reúnem as principais ideias de definições dadas na área profissional, mas adotam níveis de maior profundidade e extensão no campo de aplicação. Em suma, na educação, competência tem três componentes: os conhecimentos

e as atitudes; as capacidades ou habilidades; e as estratégias ou procedimentos. Aqui, destaca-se o que Perrenoud entende como competência:

aptidão para enfrentar, de modo eficaz, uma família de situações análogas, mobilizando a consciência, de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (p. 39).

Zabala e Arnau, por sua vez, entendem competência sempre relacionada ao saber (conceito), ao ser (atitude) e ao saber fazer (procedimento). Para eles: “A competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, me-

diantes ações nas quais se mobilizam componentes atitudinais, procedimentais e conceituais de maneira inter-relacionada” (p. 42).

A Figura 1 sintetiza a conceitualização de competência para Zabala e Arnau.

Figura 1. O que é competência, segundo Zabala e Arnau.

Porém, entender o que é competência não basta para o ensino; precisa-se conhecer todo o processo que uma pessoa competente desenvolve diante de uma situação determinada para compreender os diferentes recursos que ela deve utilizar para exercer a competência de forma eficaz. Esse tipo de enfrentamento requer uma análise da situação a partir de uma visão que as-

É a capacidade ou a habilidade	O quê?
A existência nas estruturas cognoscitivas da pessoa das condições e recursos para agir. A capacidade, a habilidade, o domínio e a aptidão.	
Para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas	Para quê?
Assumir um determinado papel; uma ocupação, em relação aos níveis requeridos; uma tarefa específica; realizar ações; participar na vida política, social e cultural da sociedade; cumprir com as exigências complexas; resolver problemas da vida real; enfrentar um tipo de situação.	
De forma eficaz	De que forma?
Capacidade efetiva; de forma exitosa; exercício eficaz; conseguir resultados e exercê-los de modo excelente; participação eficaz; mobilizando a consciência e de maneira cada vez mais rápida, pertinente e criativa.	
Em um determinado contexto	Onde?
Uma atividade plenamente identificada; em um contexto determinado; em uma determinada situação; em um âmbito ou cenário da atividade humana.	
É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	Por meio de quê?
Diversos recursos cognitivos; pré-requisitos psicossociais; conhecimentos, habilidades e atitudes; conhecimentos, e características individuais; conhecimentos, qualidades, capacidades e atitudes; os recursos que mobiliza, conhecimentos teóricos e metodológicos, atitudes, habilidades e competências mais específicas, esquemas motores, esquemas de percepção, avaliação, antecipação e decisão; comportamentos, motivação, valores éticos, atitudes, emoções e outros componentes sociais; amplo repertório de estratégias. Operações mentais complexas, esquemas de pensamento; saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.	
Ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada	Como?
De forma integrada; orquestrada.	

Figura 1. O que é competência, segundo Zabala e Arnau.

suma a complexidade e a revisão dos esquemas atuais de atuação, priorizando as variáveis reais.

Reconhecer uma competência, enfim, é encontrar a forma de atuação mais eficaz da pessoa, no momento em que ela mobiliza, de forma integrada, conhecimentos e atitudes mediante uma situação-problema para resolvê-la com eficácia.

QUESTÕES

1. O ensino baseado no reconhecimento de competências, ao contrário do que a escola tradicional tem feito, valoriza a formação integral da pessoa. Tal mudança ressoa na retomada da chamada Escola Nova, que se amparava em pilares fundamentais. Quais são esses pilares?

- A) Saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver.
- B) Agir sempre; se mostrar capaz; ter estratégias; expor os resultados.
- C) Elaborar estratégias e orientar na seleção dos melhores, sem levar em conta habilidades e competências.
- D) Saber converter conteúdos acessados pelas competências para conteúdos tradicionais, alcançando sempre o saber acadêmico.
- E) Conhecer, memorizar, reproduzir o que se conheceu e ser aprovado em um exame de nível superior.

2. No momento em que o professor se instrumentaliza para reconhecer competências, a avaliação tradicional também deixa ter eficácia. Isso porque:

- A) Saber morfossintaxe ou conhecer uma lei da física podem não ser suficientes, pois o que realmente interessa é a capacidade de aplicar o conhecimento à resolução de situações ou problemas reais.
- B) O aluno deve dominar todos os conhecimentos de técnicas adequadas e demonstrar tal domínio objetivamente em uma prova.
- C) As provas e os critérios de avaliação tradicionais reforçam o caráter dissociado entre teoria e prática tão necessário para a resolução de uma situação-problema.
- D) A avaliação tradicional não podia convergir para uma seleção dos melhores para a chegada à universidade, precisando ser deixada de lado.

E) Ao reconhecer competências, o professor pode otimizar essa seleção.

3. Para Zabala e Arnau, ser competente é

- A) Pode de maneira eficaz nos dife r e n t e s âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam componentes atitudinais, procedimentais e conceituais de maneira inter-relacionada.
- B) Demonstrar um rendimento acima do esperado em qualquer área de conhecimento.
- C) Lidar com imprevistos sozinho, encontrando sempre a melhor solução em assuntos acadêmicos e/ou do trabalho.
- D) Saber combinar recursos, quando necessário.
- E) Aplicar, com eficiência e eficácia, conhecimentos de um conteúdo escolar a um contexto, alcançando um resultado.

GABARITO DAS QUESTÕES

I. TECNOLOGIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; VALENTE, José Armando. *Integração Currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./ dez. 2012.

- 1) A
- 2) C
- 3) A

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

- 1) C
- 2) C
- 3) A

MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Celia M. Piva Cabral. *Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em "salas sem paredes"*. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2018.

- 1) D
- 2) E
- 3) A

II. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. 264

- 1) B
- 2) C
- 3) E

BOTÃO, U. Dos S.; SILVA, S. *Narrativas Quilombolas*. p. 38 – 55. São Paulo. São Paulo: SEDUC-SP. 2017.

- 1) E
- 2) A
- 3) D

GUARANI, Jerá. *Tornar-se selvagem*. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, jul. 2020.

- 1) A
- 2) C
- 3) D

SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antônio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). *Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

- 1) C
- 2) D
- 3) C

III. PROJETOS E PROCESSOS EDUCACIONAIS

ARÁJJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. *Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais*. São Paulo: Summus, 2020.

- 1) B
- 2) A
- 3) C

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: vozes, 2011.

- 1) B
- 2) C
- 3) A

CANDAUI, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008

- 1) B
- 2) C

3) D

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais*. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, jan./mar. 2000.

- 1) B
- 2) E
- 3) D

PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 2000.–

- 1) B
- 2) C
- 3) D

IV. ENFOQUE NA AULA

LEMOV, Doug. *Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.

- 1) A
- 2) D
- 3) C

REIS, Pedro. *Observação de Aula e Avaliação do Desempenho Docente*. *Cadernos CCAP-2- Ministério da Educação Portugal – Lisboa*. 2011.

- 1) D
- 2) A
- 3) B

V. DIDÁTICA

ROJO, Roxane H. Rodrigues. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, Roxane H. Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

- 1) A
- 2) D
- 3) B

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Cap. 2, 3. 11 ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

- 1) A
- 2) E
- 3) A

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Métodos para Ensinar Competências*. Porto Alegre: Penso, 2020.

- 1) A
- 2) A
- 3) A

BIBLIOGRAFIA POR CARGOS

DOE 05.06.2024, Caderno Executivo - Seção III, páginas 17-29

PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE DOCENTES PARA ATUAÇÃO ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 2025. EDITAL DE ABERTURA DE INSCRIÇÕES

ANEXO VIII - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I - PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A AÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I

CONHECIMENTOS GERAIS (p. 69-70)

(*) *Específico do PEB I*

1. ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo Sem Fronteiras**, s. l., v.12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf> . Acesso em:04.04.2024.
2. ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2017.
3. ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011. (*)
4. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
5. BOTÃO, U. Dos S.; SILVA, S. **Narrativas Quilombolas**. p. 38 – 55. São Paulo. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/14M-3PgvdZos3wTjFGogJfxHEL_MFW2BT7/view. Acesso em:04.04.2024. (*)
6. CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/Lfc37RDdj4czGv94gpbz4Xg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 04.04.2024.
7. LEMOV, Doug. **Aula Nota 10 - 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula**. 3ª. Edição. Porto Alegre: Editora: Penso, 2023.
8. PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000. (*)
9. ROJO, R.H.R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
10. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Cap. 2,3 e7. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2012.
11. SENNA, Celia M. P. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018.
12. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para Ensinar Competências**. Cap. 1 e 2. Porto Alegre: Penso, 2020.
13. REIS, Pedro. Observação de Aula e Avaliação do Desempenho Docente. **Cadernos CCAP** Ministério da Educação Portugal – Lisboa. 2011. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/pedro-reis.pdf> . Acesso em: 04.04.2024.

PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO I - PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A AÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

DOE 19/05/2023, Seção I, páginas 34-41

Resolução SEDUC Nº 16, de 5-5-2023

CONHECIMENTOS GERAIS – LIVROS E ARTIGOS (p. 78-80)

(**) *Específico do Professor de Ensino Fundamental e Médio*

1. ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo Sem Fronteiras** (online), v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2023.
2. ALMEIDA, Silvío. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
3. ARAÚJO, Ulisses F.; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. São Paulo: Summus, 2020. (**)
4. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
5. CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v13n37/v13n37a05.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2023. (**)
6. CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 121-128, jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v14n01/v14n01_13.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.
7. GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. **Piseagrama**, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, 2020. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/207816>>. Acesso em: 15 fev. 2023. (**)
8. LEMOV, Doug. **Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.
9. MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Celia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso, 2018. Mesma obra referenciada no PEB I, item 11, como SENNA (2018).
10. REIS, Pedro. Observação de aula e avaliação do desempenho docente. **Cadernos CCAP**, Lisboa, n. 2, jun. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-dodesempenho-docente.pdf>>. Acesso em: 16 de fev 2023
11. ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOÛRA, Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
12. SILVA, Givânia Maria da; SILVA, Romero Antonio de Almeida; DEALDINA, Selma dos Santos; ROCHA, Vanessa Gonçalves da (org.). **Educação quilombola: Territorialidades, saberes e as lutas por direitos**. São Paulo: Jandaíra, 2021. (**)
13. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. cap. 2, 3 e 7.
14. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020. cap. 1 e 2.

EXPEDIENTE

DIRETORIA DA APEOESP – GESTÃO 2023/2026



DIRIGENTES RESPONSÁVEIS

Flaudio Azevedo Limas
Secretário de Formação licenciado

Eliane Martiniano de Souza
Vice-Secretária de Formação

Conselho Editorial

Fábio Santos de Moraes;
Maria Izabel Azevedo Noronha (licenciada)
Francisco de Assis Ferreira
Rui Carlos Lopes de Alencar
Zenaide Honório
Sérgio Martins da Cunha
Roberto Guido
Miguel Noel Meirelles
Rita de Cássia Cardoso
Richard Araújo
Walmir Siqueira
Ozani Martiniano de Souza

Coordenação de Equipe de Produção de Textos
Professora Doutoranda Luci Ana Santos Cunha

Revisão

Prof. Dr. Fernando Franzoi
Professora Doutoranda Luci Ana Santos Cunha
Prof. José Geraldo Fábio
Luís Brandino

Diagramação

Carlos Roberto Ferreira dos Santos

Equipe da Secretaria de Formação

Sílvia Regina Linhares dos Santos
Lucas Fuganholi da Silva

Coordenação Geral

Flaudio Azevedo Limas – Secretário de Formação licenciado.

EXECUTIVA

Primeiro Presidente: Fábio Santos de Moraes; **Segunda Presidenta licenciada:** Maria Izabel Azevedo Noronha; **Primeira Secretária Geral:** Zenaide Honório; **Segundo Secretário Geral:** Sérgio Martins da Cunha; **Secretário de Finanças:** Roberto Guido; **Vice-Secretário de Finanças:** Miguel Noel Meirelles; **Secretário de Administração:** Odimar Silva; **Vice-Secretário de Administração:** Edivaldo Máximo; **Secretária de Patrimônio:** Tereza Cristina Moreira da Silva; **Vice-Secretária de Patrimônio:** Maria José Cunha Carretero; **Secretária de Assuntos Educacionais e Culturais:** Francisca Pereira da RochaSeixas; **Vice-Secretário de Assuntos Educacionais e Culturais:** Paulo José das Neves; **Secretário de Comunicações:** Francisco de Assis Ferreira; **Vice-Secretário de Comunicações:** Rui Carlos Lopes de Alencar; **Secretário de Formação licenciado:** Flaudio Azevedo Limas; **Vice-Secretária de Formação:** Eliane Martiniano de Souza; **Secretária de Política Sindical licenciada:** Poliana Fé do Nascimento; **Vice-Secretário de Política Sindical:** Luciano Delgado; **Secretário de Legislação e Defesa dos Associados:** Walmir Siqueira; **Vice-Secretária de Legislação e Defesa dos Associados:** Ozani Martiniano de Souza; **Secretária de Políticas Sociais e Promoção da Igualdade Racial:** Rita de Cássia Cardoso; **Vice-Secretário de Políticas Sociais e Promoção da Igualdade Racial:** Richard Araújo; **Secretária para Assuntos do Aposentado:** Floripes Ingracia Borioli Godinho; **Vice-Secretário para Assuntos do Aposentado:** Maurício Cavalcante dos Santos; **Secretária para Assuntos da Mulher:** Suely Fátima de Oliveira; **Vice-Secretária para Assuntos da Mulher:** Eliana Nunes dos Santos; **Secretário para Assuntos Municipais:** Douglas Martins Izzo; **Vice-Secretária para Assuntos Municipais:** Paula Cristina Oliveira Penha; **Secretária de Direitos Humanos:** Mônica Antonio da Silva Fernandes; **Vice-Secretário de Direitos Humanos:** Jesse Pereira Felipe; **Secretária de Assuntos relativos à Saúde do Trabalhador:** Solange Aparecida Benedeti Penha; **Vice-Secretário de Assuntos relativos à Saúde do Trabalhador:** Josafá Rehem Nascimento Vieira; **Secretário de Assuntos Relativos às Pessoas com Deficiência:** Rodolfo Alves de Souza; **Vice-Secretária de Assuntos relativos às Pessoas com Deficiência:** Maria Regina de Souza Sena; **Secretário Geral de Organização:** Leandro Alves Oliveira; **Secretária de Organização para a Capital licenciada:** Ana Paula dos Santos Lima; **Secretário de Organização para a Grande São Paulo:** Fábio Santos Silva; **Secretária de Organização para o Interior:** Andréia Oliveira de Souza Soares; **Secretária de Organização para o Interior:** Cilene Maria Obici; **Secretária de Organização para o Interior:** Eliane Aparecida Garcia; **Secretária de Organização para o Interior:** Sonia Maria Maciel.

DIRETORIA ESTADUAL COLEGIADA – DEC

Ademar de Assis Camelo; Aldo Josias dos Santos; Alexandre Tardelli Genesi; Alfredo Andrade da Silva; Ana Amália Pedroso Curtarelli; Ana Claudia dos Santos; Ana Lúcia Santos Cugler; Anita Aparecida Rodrigues Marson; Antonio Carlos Silva; Antônio de Jesus Rocha; Antonio Gandini Junior (licenciado); Benedita Lúcia da Silva; Benedito Jesus dos Santos Chagas; Carlos Alberto Rezende Lopes (licenciado); Carlos Roberto dos Santos; Carmen Luiza Urquiza de Souza; Claudio Juhrs Rodrigues; Cléofas Teixeira Barbosa; Cloves Soares Lauton; Dagmar Aparecida Rodrigues Silveira; Déborah Cristina Nunes (licenciada); Denise Alves Moreira; Dorival Aparecido da Silva; Edivaldo de Marchi; Evaristo Balbino da Silva; Fábio Henrique Granados Sardinha (licenciado); Fátima Aparecida Rodrigues dos Santos de Campos (licenciada); Geraldo César Martins de Oliveira; Gilmar Ribeiro; Hamed Mauch Bittar; Jefferson de Albuquerque Cypriano Rosa; João Luís Dias Zafalão; Joaquim Soares da Silva Neto; Jorge Leonardo Paz; José Bonfim Ferreira do Prado; José Carlos Brito Silva; José de Jesus Costa; José Geraldo Corrêa Junior; José Reinaldo de Matos Lima; Josefa Gomes da Silva; Joselei Francisco de Souza; Jovina Maria da Silva; Juvenal de Aguiar Penteado Neto (licenciado); Karen Aparecida Silveira; Leonor Penteado dos Santos Peres; Luci Ferreira da Silva; Luis Antonio Nunes da Horta; Luzelena Feitosa Vieira; Marcio de Oliveira Santos; Marcos Rogério Jesus Chagas (licenciado); Maria Carlota Niero Rocha (licenciada); Maria Consoladora da Silva; Maria de Lourdes Cavichiole; Maria de Lourdes Mantovani Pavam; Maria Helena de Carvalho; Maria José Blondel Enrione; Maria Lúcia Ambrosio Orlandi; Matheus Corrêa Siqueira (licenciado); Mauricio Avancini; Nilson Silva (licenciado); Orivaldo Felício (licenciado); Pedro Alberto Vicente de Oliveira; Regina Célia de Oliveira; Ricardo Augusto Botaro; Rita Leite Diniz (licenciada); Roberto Fernandes Tofoli; Roberto Mendes; Rodolfo Vieira Saraiva; Ronaldo Torelli; Ronaldo Nascimento Mota; Rosa Maria de Araújo Fiorentin; Rosane de Matos; Ronaldo Rodrigues dos Santos; Suzi da Silva; Uilder Cácio de Freitas; Vânia Pereira da Silva; Wilian Hugo Correa dos Santos; Wilson Augusto Frazão; Yara Aparecida Bernardi Antonialli.



SINDICATO DOS
PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL
DO ESTADO DE SÃO PAULO
Filiado à **CNE** e **CUT**



www.apeoesp.org.br