

Caderno 1

Currículo e Educação Integral na Prática

Uma referência para Estados e Municípios

1.ed. Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios / Helena Freire Weffort; Julia Pinheiro Andrade; Natacha Gonçalves da Costa – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

Currículo e educação integral na prática
ISBN: 978-85-64569-17-1

Currículo e educação integral na prática:
uma referência para estados e municípios
ISBN: 978-85-64569-19-5

Caderno 1

Currículo e Educação Integral na Prática

**Uma referência para
Estados e Municípios**

Helena Freire Weffort

Julia Pinheiro Andrade

Natacha Gonçalves da Costa

1ª Edição

São Paulo - SP - 2019

Associação Cidade Escola Aprendiz

Ficha técnica

Realização

Centro de Referências em Educação Integral

Apoio

British Council

Coordenação Técnica

Cidade Escola Aprendiz

Edição

Raiana Araújo Ribeiro

Redação

Helena Freire Weffort

Julia Pinheiro Andrade

Natacha Gonçalves da Costa

Revisão de Textos

Natacha Gonçalves da Costa

Revisão dos Instrumentos

Fernanda Portela Alves

Direção de Criação

Gláucia Cavalcante

Projeto Gráfico e Diagramação

Andreia Freire

Capa

Vinicius Correa

Fotos

Unsplash

Diagramas e infográficos

Andreia Freire

Michele Gonçalves

Vinicius Correa

Sumário

Apresentação	5
--------------	---

01 Introdução

Objetivo geral do material e o que ele oferece	10
Metodologia	10
Papel da Secretaria de Educação e escolas na construção e implementação do currículo	11
Currículo na Educação Integral como afirmação do compromisso com a superação das desigualdades	12

02 O que é Educação Integral

Definição de Educação Integral	16
Histórico da Educação Integral no Brasil	18
Educação Integral como concepção educativa para o desenvolvimento integral	21
O que é aprendizagem?	23
O que é desenvolvimento?	26
Como aprendizagem e desenvolvimento se articulam na construção de conhecimento?	28
Construção de conhecimento na Educação Integral: o papel das práticas pedagógicas integradoras	32
Ciclo de aprendizagem contínua	34
Avaliação como processo formativo	36

03 Currículo na Educação Integral

Educação Integral como política pública	42
Marcos Legais e a BNCC	47
Como definir currículo?	64
Competências gerais, território e áreas do conhecimento	64
Como relacionar território e currículo?	66
Elementos para articular currículo e território	67
A importância do território para a elaboração curricular	70
A BNCC, currículos locais e autonomia escolar	73
Autonomia e liberdade das redes de ensino e das escolas	76

04 Gestão Curricular e das Aprendizagens

Como institucionalizar o debate sobre matriz e práticas de gestão curricular e práticas didáticas nas redes	80
Práticas didáticas na Educação Integral	84
A composição da matriz curricular	87
Elementos para a reflexão sobre a gestão das aprendizagens	89

Apresentação

Apoiar redes e escolas a construírem coletivamente seus documentos curriculares e práticas pedagógicas à luz da Educação Integral é o objetivo do material reunido nesta publicação, fruto de uma parceria entre o **Centro de Referências em Educação Integral** e o British Council.

O material apresenta uma fundamentação e uma proposta formativa construída a partir da reflexão sobre a experiência desenvolvida pelo Centro de Referências em Educação Integral no município de Tremembé (SP). Nele, gestores e educadores encontrarão subsídios à compreensão da concepção curricular da educação integral e um conjunto de estratégias e instrumentos que podem apoiar as redes em um trabalho coletivo de construção de modos de gestão do currículo e de práticas pedagógicas alinhadas ao compromisso de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos e todas.

Mais do que se constituir como uma referência que centralize o currículo nacionalmente, compreendemos que a BNCC pode se constituir como uma oportunidade de construção curricular nas redes municipais e estaduais de educação, assegurando pertinência do currículo aos territórios por meio de um processo participativo de apropriação por parte dos profissionais da rede.

Essa construção é fundamental para que gestores e educadores possam definir critérios e objetivos formativos comuns, acompanhar as aprendizagens de todos e todas de forma coordenada e construir espaços de formação nas escolas que apoiem os profissionais no alcance dos objetivos definidos. Se consideramos que currículo, formação continuada, avaliação e monitoramento são os pilares de uma política educacional integrada e sustentável, a BNCC é – em potencial – um disparador para a construção curricular como política de Educação Integral, já que ela apresenta em seu texto introdutório esta concepção. No entanto, para efetivamente articular esta proposta aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento enquanto conteúdos previstos nos campos de experiência, nas unidades temáticas e nos objetos das áreas do conhecimento e componentes curriculares, é imprescindível instalar um processo de discussão e formação continuada que garanta a ampliação das referências e alinhamento entre os profissionais das redes. Mais ainda: construir a pertinência do currículo em cada município e estado depende da contextualização curricular a partir das características de cada território educativo, reconhecendo especificidades, identidades e contextos de vida e de aprendizagem dos estudantes.

O cadernos que compõem esse material oferecem, assim, referências teóricas e práticas para a consolidação de subsídios à escrita curricular de forma coletiva e contextualizada em cada rede de ensino.

Destacamos que, para a educação integral, a participação dos gestores escolares e professores em todas as etapas do processo é condição fundante. O currículo deve ser resultado de uma reflexão coletiva que construa sentido e significado a prática dos gestores e educadores e constitua um ambiente colaborativo para a permanente autoformação destes profissionais. Como diria John Dewey, “educação é processo social, é desenvolvimento”. Criar condições para que este desenvolvimento seja integrador de práticas contemporâneas, inclusivas, sustentáveis e equitativas é a principal tarefa que a BNCC nos coloca. Esperamos que este material apoie essa construção tão relevante para a qualidade da educação brasileira, um direito de todos e de cada um nossos estudantes.

CADERNO 1

01 Introdução

**Currículo
e Educação
Integral
na Prática**

UMA REFERÊNCIA
PARA ESTADOS
E MUNICÍPIOS

ESTE MATERIAL TEM COMO OBJETIVO apoiar a construção de *currículos alinhados com a Educação Integral* nas redes de educação.

Compreende-se que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pode se constituir como uma oportunidade para o debate curricular nas redes. No entanto, para que a Educação Integral possa de fato se converter em uma proposta estruturante dos currículos e das práticas pedagógicas e de gestão das escolas é fundamental que processos participativos sejam implementados e que condições de formação sejam garantidas.

Assim, este material visa contribuir com a elaboração de subsídios para a matriz curricular a partir da BNCC, sugerindo processos participativos de construção curricular nas redes, oferecendo referências e instrumentos. Esta metodologia se propõe como ponto de partida que possa ser recriado, contextualizado e ampliado em cada rede.

Metodologia

Para garantir o alinhamento entre forma e conteúdo e a assimilação desta concepção, o processo de construção curricular na perspectiva da Educação Integral se estrutura como processo coletivo que envolve gestores e professores em todo o percurso.

A metodologia prevê que os participantes possam, *a partir de suas práticas*, discutir os conceitos apresentados e aplicá-los em seus contextos reais de trabalho. Este processo de investigação ativa, dialogado com as referências conceituais e práticas, é fundamental para a implementação de um currículo alinhado à Educação Integral, pois traz coerência entre o objetivo e a forma pela qual se pode alcançá-lo.

Como metodologia, este material busca dar suporte a este processo a partir de um percurso formativo constituído por 3 movimentos:

- 1 Fundamentação da Educação Integral
- 2 Desenvolvimento do território educativo e das práticas pedagógicas da rede
- 3 Consolidação de subsídios às orientações curriculares

O desenvolvimento das etapas visa a elaboração de um documento que reflita a realidade da rede de ensino e que seja sustentado por um processo de participação e formação. A proposta permite que as redes possam, de forma contextualizada:

- **Revisar ou elaborar subsídios** para a matriz curricular
- **Revisar ou elaborar subsídios** para os projetos político pedagógicos e planos de ensino das escolas
- **Construir critérios coletivos** para a definição de estratégias e materiais didáticos

Papel da Secretaria de Educação de educação e escolas na construção e implementação do currículo

A política curricular em Educação Integral prevê um modelo de gestão integrada que garanta a unidade na rede municipal de educação ao mesmo tempo em que sustenta o exercício da autonomia de cada escola e sua relação com o território. Resumidamente, assim se define o papel de cada instância:

Papel da Secretaria de Educação de educação

- **Apoiar as unidades escolares**, reconhecendo e valorizando os projetos pedagógicos daquelas que já se orientam pela concepção de Educação Integral e a sua capacidade de influenciar outras escolas;
- **Fornecer diretrizes**, recursos e instrumentos de efetivação de propostas e estratégias pedagógicas para a promoção da qualidade e da equidade na rede;
- **Garantir a formação dos agentes** e monitorar/avaliar os processos implementados e os resultados alcançados.

Papel das escolas

- **Elaborar e implementar projetos político pedagógicos (PPP)** e, conseqüentemente, práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos estudantes;

- **Garantir a qualidade na rotina** de práticas de formação continuada entre professores e coordenação pedagógica como de alcançar um saber e um saber fazer coletivos (expertise colaborativa e coletiva) nos horários já previstos de trabalho e planejamento docente (um terço da jornada)

Currículo na Educação Integral como afirmação do compromisso com a superação das desigualdades

A partir da instalação do Estado Democrático de Direito no Brasil, conforme preconizado pelo Artigo 205 da Constituição Federal da República, a educação adquire significação enquanto fonte de equidade quando se coloca sob a égide dos direitos. O texto constitucional delega responsabilidade partilhada sobre a educação entre o Estado e a família, com a colaboração da sociedade, visando o pleno “desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa atribuição dialoga com o artigo 6º, identificando a educação como o primeiro dos direitos sociais, sendo a base para o pleno exercício dos direitos civis, políticos e econômicos. A educação, assim concebida, é condição para a dignidade humana e, portanto, um direito humano fundamental.

Quando o que se defende é a concepção de Educação Integral, a escola é concebida como espaço de produção de conhecimento, pesquisa, construção de valores, participação coletiva e desenvolvimento da autonomia de alunos e profissionais.

Em um país tão diverso e desigual como o Brasil, as diferenças – étnico-raciais, sociais, de gênero – precisam ser trazidas da margem para o centro do currículo, na forma de reconhecimento das identidades e do conhecimento produzido por diferentes grupos sociais. Isso envolve a postura crítica de todos os professores ao questionar, pensar e problematizar seus objetos de conhecimento também a partir de perspectivas negras, indígenas, incluindo perspectivas femininas, além das tradicionais brancas, europeias e masculinas.

Assim, a construção do currículo torna-se uma oportunidade de pensar “Quem somos?” e como contamos as histórias sobre quem somos por meio de práticas de construção de conhecimento (de competências, de habilidades, de comportamentos e de valores). Em torno deste currículo que se interroga, passa a ser possível a consolidação de uma “comunidade entre diferentes”, em que o que é compartilhado não é fundamentalmente uma “identidade” dada como certa, pronta e acabada, mas *uma possibilidade que se constrói coletivamente a partir da ação como sujeitos, em sua diversidade, pensando-se a partir de suas questões e da mediação do ensino das áreas do conhecimento (o mundo).* (Ver também Cenpec/MG, 2018)

CADERNO 1

02 O que é Educação Integral

**Currículo
e Educação
Integral
na Prática**

UMA REFERÊNCIA
PARA ESTADOS
E MUNICÍPIOS

Dica

O que é
Educação
Integral?

ASSISTA AO VÍDEO

5 MINUTOS



Clique aqui

Definição de Educação Integral

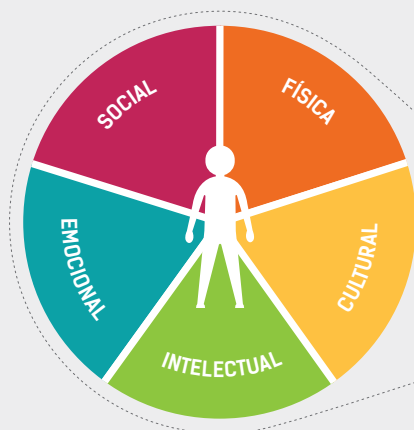
A FORMAÇÃO HUMANA é um processo integral.

Acontece o tempo inteiro, ao longo de toda a vida e em todos os espaços. É também trajetória social e trilha individual, em que valores, linhas de pensamento e formas de organização social se fundem com as escolhas, preferências e habilidades de cada um.

A defesa da Educação Integral pressupõe garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural. Para isso, pressupõe também a existência de um projeto coletivo, compartilhado por estudantes, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

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

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



Todo indivíduo é multidimensional

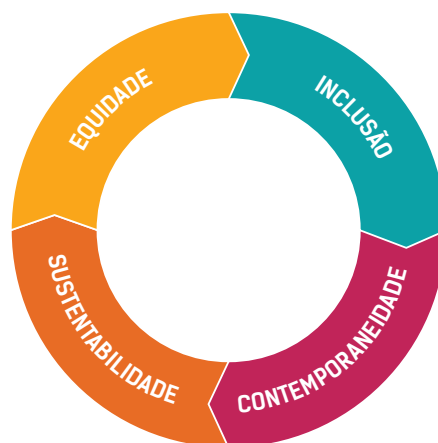
e é necessária uma articulação de atores que apoiem e sustentem seu desenvolvimento integral no território



Centro de Referências em Educação Integral

Educação Integral: uma proposta contemporânea, inclusiva, sustentável e fundamental para a superação das desigualdades

A Educação Integral enquanto concepção educacional se sustenta por quatro princípios: equidade, inclusão, contemporaneidade e sustentabilidade



- **A Educação Integral promove** a equidade ao reconhecer o *direito de todos e todas* de aprender e acessar oportunidades educativas *diferenciadas e diversificadas* a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.
- **A Educação Integral é inclusiva** porque reconhece a *singularidade* dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da *pertinência* do projeto educativo para todos e todas;

- **A Educação Integral é uma proposta contemporânea** porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de *sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo*.
- **A Educação Integral é uma proposta** alinhada com *a noção de sustentabilidade* porque se compromete com processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com a integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

Essa escola contemporânea, comprometida com a equidade, a inclusão e a sustentabilidade é, portanto, a escola que a Educação Integral pretende promover.

Histórico da Educação Integral no Brasil

Com suas origens ainda na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹, e mais tarde, na década de 1950, com a criação da Escola Carneiro Ribeiro e das Escolas-Parque/Escolas-Classe, por Anísio Teixeira, a proposta de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas da escola começou a ganhar força e visibilidade.

Anísio Teixeira defendia a escola de tempo integral, mas também o enriquecimento do programa curricular com atividades práticas, tornando a escola parte da comunidade e conectada à vida. A concepção de Teixeira de um projeto educacional para o Brasil já considerava a necessária e indissociável relação escola-comunidade. Para ele, a educação não podia estar limitada ao espaço-tempo da escola, uma vez que a aprendizagem só é possível se contextualizada. Assim, aprendemos algo para executar uma ação, uma tarefa e/ou para compreender melhor o mundo em que vivemos e atuar na sua transformação. A educação centrada no conteúdo por si mesmo, apartado do contexto, carece de sentido e não mobiliza o interesse dos estudantes.

¹ Ver “Manifesto dos pioneiros a educação nova”. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, p.188-204, ago.2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Último acesso em 26/11/2018.

Na década de 1980, inspirado no projeto das Escola-Parque de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), durante sua gestão como secretário de Educação no Estado do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Ribeiro trouxe novamente para o centro do debate a necessidade de um programa de Educação Integral. Mesmo tendo como objetivo proporcionar educação, esporte, cultura, assistência social, segurança alimentar e saúde aos estudantes das escolas públicas, o programa ficou muito marcado pela ampliação de jornada e pela força do projeto arquitetônico, concebido por Oscar Niemeyer, o qual – muitos acreditavam – tinha primazia sobre o projeto pedagógico.

Desde então, diversas iniciativas de Educação Integral foram implementadas no Brasil, mas foi em 2001 que o tema voltou ao debate nacional com a proposta dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), na cidade de São Paulo. Eles foram concebidos como um projeto intersecretarial, integrando Educação, Esporte e Cultura, com forte articulação com a comunidade e gestão democrática e participativa.

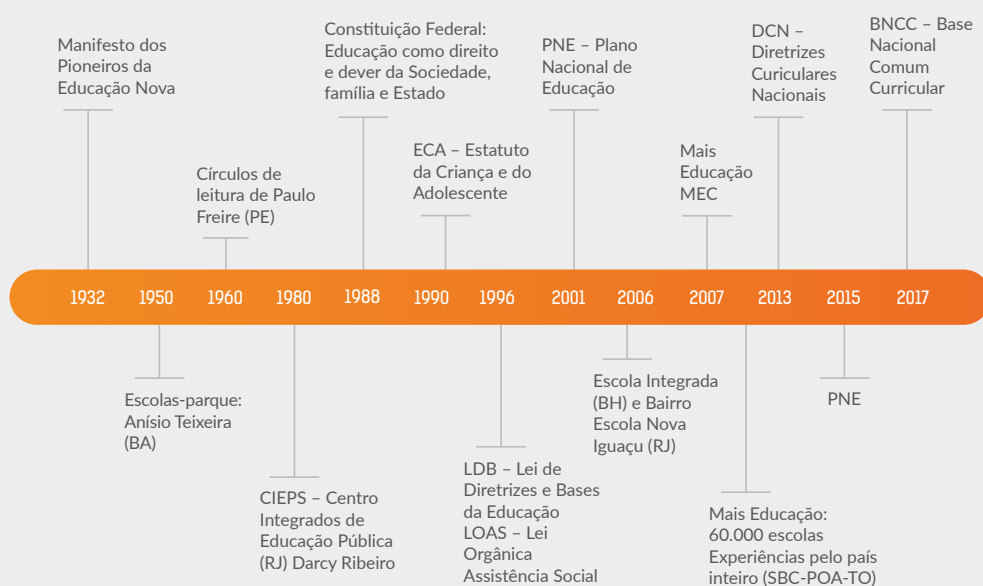
A Educação Integral se fortaleceu ainda mais quando, em 2007, o governo federal instituiu por meio de Portaria Interministerial², o Programa Mais Educação como estratégia de ampliação da jornada escolar e organização curricular na perspectiva da Educação Integral, inspirado no conceito de Bairro-Escola criado pela Associação Cidade Escola Aprendiz e aprofundado como política pública pelos municípios de Nova Iguaçu (RJ) e Belo Horizonte (MG).

O Mais Educação, entendido como uma ação indutora de políticas municipais de Educação Integral, possibilitou a expansão da jornada e a diversificação das atividades, sem necessariamente ampliar o espaço físico das escolas ou o número de docentes. O programa passou a reconhecer que educadores populares e demais agentes dos territórios podem criar uma rede capaz de atuar junto aos professores e funcionários das escolas. Assim, as unidades da rede foram estimuladas a

² Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf

estabelecer parcerias com espaços externos que poderiam oferecer uma prática educativa. Essa expansão do território educativo demandou, por sua vez, uma maior conexão entre a escola e o seu entorno, ao passo que também possibilitou que essas instituições se reconhecessem como parte de um sistema mais complexo, composto por organizações e agentes de educação formal, não formal e informal.

Educação Integral: Trajetória no Brasil



Linha do tempo dos movimentos e marcos legais associados à Educação Integral no Brasil. Fonte: Centro de Referências em Educação Integral (CREI)³

³ A linha do tempo traz movimentos e marcos legais que afirmam paulatinamente no Brasil a concepção de educação para o desenvolvimento integral como perspectiva de garantia de direitos e superação de desigualdades a partir da escola e da articulação de um território educativo que a alargue e situe: o movimento escolanovista, cujo marco é o manifesto dos pioneiros da educação de 1932; a proposta das escolas parque de Anísio Teixeira na Bahia; a proposta de educação popular e os círculos de leitura comunitários de Paulo Freire; a proposta dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) propostos por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro; a instituição do direito à educação para o pleno desenvolvimento proposto pela Constituição federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei Orgânica da Assistência Social e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação em 1996; A Política Nacional Mais Educação de indução da ampliação de ofertas curriculares socioeducativas em contraturno escolar; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010; no Plano Nacional de Educação de 2015 (ampliando e aprofundando o PNE de 2001) e na Base Nacional Curricular Comum de 2017. Para um aprofundamento dos exemplos veja: <<http://www.educacaointegral.org.br/linha-do-tempo> e <http://educacaointegral.org.br/marcos-legais/>>. Último acesso em 20/10/2018.

Isso significa que não estamos falando apenas da incorporação de novos equipamentos que passam a ser conectados à escola, mas também do surgimento de novos espaços de gestão e de pactuação da política pública de educação. Assim, o Mais Educação, com seu caráter intersetorial, estimulou a articulação das políticas socioeducativas existentes, provocando os gestores públicos e levando-os a reconhecer a possibilidade de estabelecer novos arranjos para programas de Educação Integral.

Embora concebido como indutor de uma política de Educação Integral, o Programa Mais Educação não chegou a desenhar uma estratégia articulada para a implementação de uma política pública federal, tendo circunscrito seu alcance aos amplos debates e experimentações de novos arranjos e possibilidades.

Educação Integral como concepção educativa para o desenvolvimento integral

A concepção de Educação Integral pressupõe o pleno desenvolvimento das pessoas nas diferentes etapas da vida, a centralidade do sujeito nas propostas educativas e a convicção de que a aprendizagem é fruto das relações do sujeito com tudo que o cerca: o meio, o outro, os objetos de seu conhecimento.

A Educação Integral é, desta forma, uma concepção de educação comprometida com a construção de conhecimentos com sentido e significado por meio de aprendizagens que sejam relevantes, acessíveis, pertinentes e transformadoras para os estudantes.

Para tanto, as aprendizagens devem ajudar a aprofundar o desenvolvimento da criança e do adolescente, e inversamente, todas as forças propulsoras do desenvolvimento devem ser aproveitadas para estimular e facilitar as diferentes aprendizagens.

“Os sujeitos da Educação Básica compreendem todas as fases do desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice. Cada uma dessas fases guarda especificidades na forma de relacionamento com a realidade. É do imbricamento entre aprendizagem e desenvolvimento que se desenham as possibilidades de os sujeitos se apropriarem de novas formas de atuar sobre a realidade. Nesse sentido, aprendizagem e desenvolvimento, observados na perspectiva do direito, se constituem balizadores das propostas curriculares. Para que possamos avançar na compreensão desses processos, entendendo-os como direito subjetivo dos sujeitos, é necessário estar claro, no contexto dessa discussão, o que se entende por “desenvolvimento” e “aprendizagem”. Em primeiro lugar, precisamos pontuar que aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos, que superam a ideia de passagem ou trânsito, ou de etapas estanques. Aprender e desenvolver-se no espaço escolar deve ser resultado de um processo que ocorre em um *continuum*, ou seja, que não começa nele e que nele não se esgota. Isto significa compreender que há processos de aprendizagem e desenvolvimento anteriores e concomitantes, que ocorrem em circunstâncias distintas.” (BONINI et al, 2018, p.21 a 22)

Dica

APROFUNDE SUA LEITURA NO DOCUMENTO

“Direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento da educação básica: subsídios ao currículo nacional”

do Grupo de Trabalho sobre Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento.
BONINI, Adair; DRUCK, Iole; BARRA, Eduardo (orgs.) MEC, 2018.

DISPONÍVEL EM: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidijs_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Último acesso em 30/08/2018



Clique aqui

O que é aprendizagem?

As crianças nascem naturalmente curiosas e investigativas, e essas características são potencializadas ou não pelas experiências que elas têm ao longo da vida. Na perspectiva da Educação Integral, as práticas escolares devem estimular as aptidões naturais de todas as crianças, contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades e linguagens durante a infância e a adolescência, favorecendo os processos de investigação e construção de conhecimentos e de sentidos coletivos e compartilhados.⁴

A aprendizagem refere-se a um processo de base natural, fisiológica e neuronal, mas que por força da cultura e da educação, torna-se intencionalmente condicionada e dirigida a certas formas e resultados. Há períodos de desenvolvimento mais sensíveis que funcionam como “janelas de oportunidade” para intensificar aprendizagens, como períodos associados às podas neuronais da infância e da adolescência.⁵ Por isso, a garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação básica é tão importante.

Há diferentes modos de aprender: por imitação; por memorização; por coerção; por tentativa e erro; por métodos lógicos e demonstráveis de experimentação; por estudo e reflexão sobre os próprios erros etc. Aprendizagem é sempre algum tipo de ação (mental, emocional ou corporal) com o mundo, mediada pelo outro, pela linguagem, pelo

⁴ A Rede de Aprendizagem Criativa no Brasil está divulgando uma concepção de aprendizagem baseada no jardim da infância. Mitchel Resnick, do MIT (Massachusetts Institute of Technology) fundou o laboratório do jardim da infância para a vida toda (Lifelong kindergarden) em que a base de pesquisa é uma espiral inspirada na observação atenta de como as crianças brincam e aprendem: brincar-refletir-imaginar-criar-compartilhar-imaginar e assim em diante. Ou seja, um modelo de educação e de criatividade que estende-se para toda a vida e articula aprendizagem e desenvolvimento e criatividade. Conheça e saiba mais em: <<http://aprendizagemcriativa.org/>>. Último acesso em 20/10/2018.

⁵ Nos primeiros anos de vida, mais de 1 milhão de novas conexões neurais são formadas a cada segundo. Após este período de proliferação rápida, as conexões neurais são reduzidas por meio de um processo chamado de poda neural ou sináptica, de modo que os circuitos cerebrais se “reciclam” e eliminam conexões (sinapses) pouco usadas, fortalecem “trilhas” e circuitos mais usados, para, assim, tornarem-se mais eficientes (no seu balanço energético) e eficazes (no armazenamento e na transmissão de informações na memória de longa duração e na memória de trabalho). Durante a adolescência um processo análogo ocorre e “recicla” conexões neurais desenvolvendo especialmente os lóbulos cerebrais frontais, especializados nas chamadas funções executivas ou funções complexas de reflexão e tomada de decisão (GAZZANIGA; HEATHERTON; HALPERN, 2005).

contexto social.⁶ Para facilitar a compreensão, podemos dividir os tipos de aprendizagem em dois grupos de estratégias, mais e menos ativas, como demonstrado no quadro abaixo:

Diferença esquemática entre estratégias mais ou menos ativas de aprendizagem

Estratégia mais ativa

Observação
Formulação e investigação de hipóteses
Resolução de problemas por enfoque de compreensão profunda
Investigação prática (métodos de experimentação “mão na massa” e de trabalho de campo)
Tentativa e erro
Comparação de diferentes estratégias
Construção de responsabilidade de trabalho em grupos (colaboração, debate, co-criação)
Registro processual (tornar a aprendizagem visível para si e para o outro)
Estudo teórico (enfoque de construir para si compreensão profunda)
Desenvolvimento de performances perante outros (encenar, explicar, demonstrar etc.)
Criação de critérios coletivos de avaliação

Estratégia menos ativa

Memorização
Reprodução de informações
Resolução de problemas como ilustração de conteúdo memorizado
Reprodução de protocolos e tutoriais fechados
Imitação de método
Repetição de uma mesma estratégia
Foco individual. Não Construção de responsabilidades coletivas
Não realização de registro de processo (aprendizagem fica invisível no processo)
Exposição teórica (enfoque de receber transmissão de informações teóricas de alguém)
Estudo sozinho
Recebimento de critérios de avaliação prontos

FONTE: Elaboração própria baseado em ANDRADE, SARTORI, 2018, p.180.

⁶ “Por meio de um complexo e progressivo processo de interiorização, a ação, a atividade sobre o mundo, se forma como conceito e como pensamento (WALLON, 2008; VIGOTSKI, 1989; LEONTIEV e GALPERIN apud BACICH, 2016). (...) Do ponto de vista neurobiológico, “memória é a aquisição, conservação e evocação de informações. A aquisição se denomina *aprendizado*” (IZQUIERDO: 2004, p.15). Os tipos de memórias e de aprendizagem variam de acordo com as mediações e os contextos individuais e sociais em que se formam”. ANDRADE e SARTORI, 2018, p.179. As pesquisas de neurociência e educação avançaram muito nas evidências de como o cérebro aprende. Para um compêndio, ver NRC, 2012; 2000; CONSENZA e GUERRA, 2011. A revista Neuroeducação (Editora Segmento/Instituto Ayrton Senna) tem cumprido um papel importante na divulgação científica deste campo do conhecimento para as escolas brasileiras.

Todas essas estratégias de aprendizagem podem ter relevância e pertinência no desenho das didáticas de todas as áreas do conhecimento e das diferentes pedagogias. Todas podem ser combinadas e mobilizadas de diversas formas dependendo do objetivo do currículo. Como afirmam muitos autores (MORAN 2015; MOREIRA, 2014; ZABALA, 1998), as estratégias metodológicas precisam acompanhar os conteúdos e os objetivos pretendidos em um percurso de aprendizagem coerente e pertinente.

Por exemplo, memorização, reprodução de informações ou tutoriais podem ser etapas necessárias para a formação de memórias, de repertório conceitual e procedimental e, portanto, de condições mínimas para a capacidade de formular hipóteses. Observar e assistir o professor demonstrar conhecimentos e procedimentos são ações que ajudam a desenvolver a percepção e ampliação dos esquemas mentais. No entanto, se o professor enfatiza apenas atividades da coluna de “estratégias menos ativas”, o estudante *tende a se desengajar* e ter um enfoque mais superficial, raso, e, portanto, *tende a não formar* memórias de longa duração e a não construir ativamente seu próprio conhecimento ou procurar conectá-lo com sua vida. Nesse caso, sua tendência é criar memórias de curto e médio prazo, reproduzindo mecanicamente informações para atender a uma demanda externa a ele (a do professor) e, após testes e provas, esquecer tudo o que estudou (ANDRADE, SARTORI, 2018, p.180).

Dica

LEIA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Currículo na Educação Integral

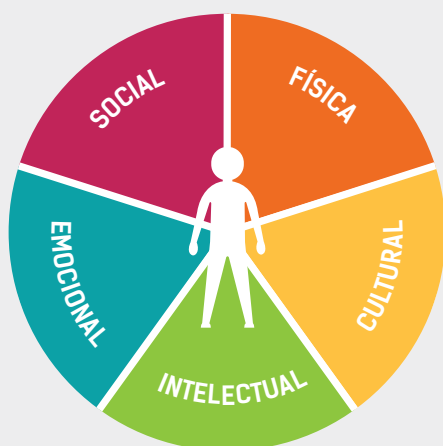
Não há um único e melhor modo de ensinar a todos.

Propostas pedagógicas de qualidade são aquelas que efetivamente consideram as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos sujeitos para os quais se destinam. Por isso é fundamental que os professores aprendam a avaliar o conhecimento prévio de seus alunos, para que possam ampliar o repertório de propostas desenvolvidas na sala de aula, na escola como um todo, no território educativo. Nesse sentido, é fundamental que as equipes gestoras (da escola e da rede) estimulem processos formativos que contribuam para o repertório didático-pedagógico de seus professores

O que é desenvolvimento?

O desenvolvimento refere-se a um processo de origem natural, biológica, fisiológica, que tem uma tendência espontânea (programada pela genética), mas é fortemente condicionado por fatores ambientais e sociais. O desenvolvimento humano é um processo sempre multidimensional, que estende-se por todo ciclo de vida e tem especificidades em cada etapa – na infância, na puberdade, na adolescência, na vida adulta, no envelhecimento. A primeira infância e a adolescência são períodos especialmente sensíveis pois ocorre uma reciclagem neuronal em que memórias inativas são apagadas e novas redes neuronais são intensamente refeitas.

Como um ideal formativo para a garantia de direitos humanos e, em especial, no direito à educação básica, a educação para o desenvolvimento integral visa que todos/todas e cada um/uma sejam intencionalmente estimulados, nutridos, assistidos e reconhecidos em todas suas múltiplas dimensões: físicas, sociais, culturais, intelectuais e emocionais.



Múltiplas
dimensões do
desenvolvimento

Centro de Referências em Educação Integral

As Dimensões do Desenvolvimento Integral são definidas como⁷:

Dimensão física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora.

Dimensão emocional ou afetiva: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de auto realização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento.

Dimensão social: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo.

Dimensão intelectual: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo.

Dimensão cultural: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais.

⁷ Centro de Referências em Educação Integral (CREI, 2018, Na Prática, Caderno 1, p.34.). Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/na-pratica/>>. Último acesso em 03/09/2018.

As disposições naturais e sociais para cada uma dessas dimensões da experiência humana são indissociáveis dos contextos da vida nos diferentes territórios: as especificidades dos modos de vida urbano, no campo ou na itinerância se apresentam nos estudantes, na comunidade, na vida escolar e, conseqüentemente, na rede de ensino.

Da mesma forma, as etapas ou fases do desenvolvimento – e as culturas próprias das diversas infâncias, adolescências, juventudes e vidas adultas – são reconhecidas e assumidas pela legislação brasileira como parte integrante dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

Por fim, igualmente importante e estratégico em um país desigual como o Brasil, a multidimensionalidade do desenvolvimento evoca o reconhecimento e valorização das singularidades, das comunidades de práticas e das identidades étnico-raciais, de gênero e sexualidade, religiosas, territoriais, socioeconômicas, linguísticas, como partes estruturantes do processo educativo. Em síntese:

- **O desenvolvimento integral dos sujeitos** está ligado aos seus contextos de vida;
- **A legislação educacional brasileira** reconhece a singularidade de cada etapa do desenvolvimento;
- **Para assegurar direitos** para todos e cada um, superando as desigualdades, é preciso reconhecer as diversidades dos estudantes brasileiros

Como aprendizagem e desenvolvimento se articulam na construção de conhecimento?

A articulação dos conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimentos na concepção de Educação Integral visa defender que é papel da escola garantir o direito de crianças e jovens a se desenvolver por meio da aprendizagem e construção de conhecimentos poderosos para suas vidas. Entendemos por conhecimentos poderosos conceitos, linguagens, competências, habilidades, valores, comportamentos, hábitos e disposições que permitam aos sujeitos ter autonomia para participação no mundo contemporâneo e para a realização de seus projetos de vida.

A tradição da escola brasileira tem sido a de valorizar currículos transmissivos, em que predomina o trabalho com uma enorme quantidade de conteúdos conceituais, a fragmentação e a falta de articulação entre áreas do conhecimento. Quando é assim, o trabalho realizado com leitura em Língua Portuguesa não se relaciona, por exemplo, com a necessária ampliação da compreensão leitora de problemas em Matemática ou de textos expositivos utilizados nas demais áreas; o estudo das rochas e da formação do relevo, em Geografia, não é conectado ao estudo das rochas, do solo e dos seres vivos, em Ciências. Nesse tipo de currículo, a perspectiva de ensino não considera a necessária vinculação entre aprendizagem e desenvolvimento; a curiosidade e espírito investigativo das crianças e dos adolescentes (que poderiam ser aguçados por propostas interdisciplinares) não são estimulados, não favorecem o seu engajamento. Nesses casos, o enfoque disciplinar naturaliza os componentes nos currículos (ensina-se por disciplinas porque sempre foi assim), apresentando-os de forma desarticulada e, muitas vezes, com pouco sentido para os estudantes.

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

Sugestão de aprofundamento

A escola como comunidade de prática de construção de conhecimento

Nas escolas de educação para o desenvolvimento integral é necessário que a construção de conhecimento articulada pelo currículo escolar fortaleça processos colaborativos e comunicacionais que facilitem a transposição de saberes e práticas entre a escola e a vida e entre a escola e o território. Este domínio flexível de conhecimentos, como capacidade de transferir conhecimentos, habilidades, atitudes de um contexto a outro (entre áreas do conhecimento, da escola para a vida)

corresponde ao objetivo curricular de desenvolver competências gerais. Na Educação Integral os conhecimentos acadêmicos devem se articular com os saberes e potenciais educativos do território e permitir que, dentro e fora dos muros da escola, estudantes e professores experimentem aprendizagens situadas em comunidades de prática de construção de conhecimento e cultura, ou seja, grupos deliberados de aprendizagem em que todos se sentem confiantes em colaborar, errar, se expressar e criar conhecimentos e invenções juntos.

Dica

1

Conheça mais sobre o conceito de comunidades de prática



Clique aqui

Dica

2

VEJA SOBRE O CONCEITO DE SABERES E POTENCIAIS EDUCATIVOS DO TERRITÓRIO NO CAPÍTULO 3

“Elementos para articular currículo e território”

Essa perspectiva vem sendo estimulada na legislação da educação brasileira, especialmente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com agrupamentos de componentes curriculares por áreas de conhecimento. Quando as DCNs propõem a visão de superação da fragmentação dos conteúdos e das experiências de aprendizagem em tempos, espaços e disciplinas estanques estimulam que as escolas organizem seus currículos fomentando continuidades de estudo e de comunidades de prática de construção de conhecimento:

“A organização do Currículo por áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências Naturais (como proposto originalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica) – passa a ser uma estratégia pedagógica que visa aproximar tradições e saberes, na perspectiva de ampliar a potencialidade de diálogo entre estes saberes. A área não se constitui, assim, numa disciplina de segunda ordem, com novos limites. Cada diferente componente curricular que constitui as áreas tem um conjunto de conhecimentos, práticas, linguagens que, em diálogo com outras tradições, desenha novas perspectivas de investigação e procedimentos para fazer avançar o conhecimento ou projetar outras possibilidades de significação. Assim, para elaborar um currículo na perspectiva do direito de aprender e desenvolver-se, ou seja, na perspectiva dos sujeitos do processo educativo, parte-se do pressuposto de que o aprender e desenvolver-se se realizam como processos contínuos de significação. Isto se torna possível, por um lado, quando os saberes, sistematicamente produzidos e organizados, dialogam com outros saberes de mesmo nível, e, por outro lado, quando dialogam com os desafios interpostos pela realidade e abrem novas possibilidades de expressão, de representação e de significação.” (BONINI et al, 2018, p.70)

Nesse sentido, imbricar objetivos de desenvolvimento e aprendizagem significa defender o direito à construção coletiva, significativa, pertinente e relevante do conhecimento para os sujeitos da educação e para o mundo contemporâneo como já afirmava a LDB.⁸ Adotar as competências como um mapa global dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as áreas e para a educação situada no território significa postular que a escola deve criar condições práticas e coerentes para garantir esses direitos.

⁸ “Art. 24: A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos. § 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares. § 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.” (BRASIL, 1996).

Dica

VER MAIS SOBRE ESSE
DEBATE NO
CAPÍTULO 3

Por que
currículos
baseados em
competências
gerais?

APROFUNDE SUA
REFLEXÃO SOBRE
o conceito de
competências



Clique aqui

Dica

APROFUNDE SUA
REFLEXÃO SOBRE

a importância da
contextualização
no ensino e na
aprendizagem



Clique aqui

Construção de conhecimento na Educação Integral: o papel das práticas pedagógicas integradoras

As práticas pedagógicas na Educação Integral visam facilitar a construção individual e coletiva de conhecimentos por meio da criação de sentidos compartilhados. Isso significa que o trabalho pedagógico de facilitar processos de contextualização do ensino e da aprendizagem são muito importantes. Contextualizar sentidos e significados na aprendizagem de qualquer tema é a ação de tecer sentidos e significados junto, em um coletivo. Ou seja, significados “gerais” ou “universais” dos conhecimentos de cada área (nas linguagens, na matemática, nas ciências, nas artes, etc) são tecidos junto com os sentidos construídos, praticados e compreendidos no contexto de cada comunidade escolar.

Essa noção de construção do conhecimento escolar se aproxima, de certa maneira, de referências conhecidas nas pesquisas das didáticas das disciplinas. De cada campo de conhecimento, sabemos, por exemplo, do valor da contextualização como trabalho de cada professor, como uma operação didático-pedagógica que busca garantir a construção de significados – aproximando o universo conhecido do estudante do objeto e das linguagens de estudo – demonstrando que quanto mais conexões e sentidos o estudante estabelece com o conteúdo, mais significados pode construir e, portanto, mais pode aprender.

Do mesmo modo, não é exatamente uma novidade que o conhecimento consistente

do território (ambientes, espaços, sujeitos/agentes) – e da realidade local, dos saberes e práticas vividos no cotidiano, se associa ao desenvolvimento das capacidades de contextualização, questionamento, estranhamento crítico, imaginação, visualização, decisão, representação e criação, ou seja, capacidades fundamentais para o desenvolvimento de competências que requerem abstração de conceitos e a leitura de padrões:

“Formar crianças e jovens nesses campos de significados herdados, representados pelas diversas disciplinas do conhecimento, ganha sentido dentro do conjunto de circunstâncias temporais, espaciais e culturais em que se encontra cada escola, cada turma, cada estudante, ou seja, seu contexto de vida e de significação. A contextualização é o primeiro passo para esta construção ativa do conhecimento, pois ao determinar as condições de sua inserção e os limites de sua validade: “a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, para sua contextualização. É a condição essencial da eficácia do funcionamento cognitivo” (MORIN, 2002, p. 34). Nesse sentido, é possível pensar uma articulação entre duas operações. A primeira seria a contextualização inicial do conhecimento por meio de situações-problema que façam sentido ao universo conhecido daquele que aprende. E a segunda, parte de uma descontextualização, no sentido de estabelecimento de conclusões e conceitos mais generalizáveis e abstratos, que transcendam a experiência e as situações vividas (CRAHAY, 2006; NRC, 2012). Ou seja, da contextualização inicial para promover sentido e engajamento na construção do conhecimento à transferência a outros contextos (próximos ou distantes).” (ANDRADE, SARTORI, 2018, p. 182-183)

Dica

REFLITA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS
das áreas do conhecimento para
o desenvolvimento integral e a
importância da contextualização no
ensino e na aprendizagem



Clique aqui

Ciclo de Aprendizagem contínua

As práticas pedagógicas em Educação Integral devem manter a aprendizagem como um ciclo ativo e contínuo baseado no estímulo às capacidades de autonomia, de protagonismo e de experimentação das crianças e jovens.

Ciclo de aprendizagem contínua

Compartilhar e comunicar a aprendizagem

para outros; comparar o que se sabia antes e o que se aprendeu; refletir sobre erros, acertos, desafios, facilidades e dificuldades; deixar claro para você mesmo o que e como você aprendeu e que dúvidas ou questões você ainda tem.

Imaginar, observar, questionar

a partir do contexto dos estudantes: seus conhecimentos prévios, suas características, suas práticas culturais, seu território de identidade, seus sonhos, suas hipóteses, suas ideias, sentimentos e percepções.



Pesquisar, comparar, relacionar, descobrir, experimentar, criar,

colocar-se no lugar do outro, praticar diversas formas de colaboração e desenvolver pensamento e repertório pelas diversas estratégias de estudo.

Centro de Referências em Educação Integral

Ciclo de aprendizagem e como ele deve ser continuamente mantido ativo por meio de práticas pedagógicas que estimulem o engajamento, a investigação e a demonstração de aprendizagens pelos estudantes quando constroem conhecimentos relevantes e desenvolvem competências.

Para manter o ciclo ativo nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas abordagens metodológicas, as práticas pedagógicas em Educação Integral visam oferecer:

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

Dica

1

VEJA O QUE É
CONSTRUIR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DE CURRÍCULO ALINHADAS À
EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAPÍTULO 3

“o que é
currículo na
Educação
Integral?”

Dica

2

Complemente a
reflexão sobre
a questão das
escolhas didáticas



Clique aqui

Avaliação como processo formativo

Na perspectiva da Educação Integral busca-se que o processo de construção do conhecimento seja o mais possível autoconsciente e suportado por um processo de reflexão e autoavaliação coletivo. Não basta que as crianças se desenvolvam e ampliem suas capacidades individualmente, mas que se fortaleçam na capacidade de compartilhar critérios e linguagens comuns para avaliar e auto avaliar suas aprendizagens.

Princípios-chave para o desenvolvimento e a avaliação formativa (contínua) das práticas pedagógicas comprometidas com direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral:

1 Ser exequível e relevante para os estudantes

- Sempre considerar conhecimentos prévios dos estudantes: que hipóteses e experiências têm em relação ao tema de estudo? Que perguntas emergem dessa sondagem?
- Estimular propostas que conectem autonomia, pertencimento, habilidade e motivação⁹, ou seja, para o estudante, a atividade aparece assim:
 - › Tenho autonomia para fazer (mesmo que em pares ou grupos);
 - › Tenho capacidade para fazer (não é difícil demais que eu nem tento fazer; nem fácil demais que me desmotive);
 - › Tenho motivação para fazer (sinto-me envolvido por todas as questões anteriores e porque sinto que é relevante e pertinente para mim).

2 Responder a desafios de aprendizagem e desenvolvimento integral:

- Envolver estudantes na construção de problemas para estudo e investigação em sala de aula a partir do que se observa no território (contexto do bairro, meio ambiente, relevo, clima, condições de infraestrutura, saberes locais – de culinária, artesanato, agricultura, festas populares etc. –, profissão dos pais,



⁹ Trata-se da proposta teórico-prática ABC+M: autonomia+pertencimento (*belonging* em inglês)+Capacidade+Motivação formulada por BONDIE e ZUSHO (2018). Saiba mais em: < <http://educacaointegral.org.br/metodologias/como-cultivar-o-ciclo-da-motivacao-entre-os-alunos/>>. Último acesso em 30/08/2018.

origem das famílias, etc. se tornam disparadores de objeto de estudo sistemático pelo conjunto de professores);

- Facilitar a construção de conhecimentos: planejar situações didáticas de investigação de problemas ou dilemas, garantir o levantamento de hipóteses, a experimentação, a observação atenta e mediar a organização lógica de argumentos, evidências e conclusões;
- Oferecer situações de experimentação e criação em que os estudantes sejam convidados a coletiva e autonomamente a criar, colaborar, reelaborar, testar, avaliar, registrar e comunicar suas hipóteses e ideias;
- Estimular autoavaliação e autoconhecimento, comparando e registrando o que se sabia antes e depois de um estudo; valorização do reconhecimento e do estudo do erro para tomada de consciência sobre como se pensa e se resolve problemas; autoavaliar o que foi mais fácil e mais difícil e porquê; investigar, descrever e registrar coletiva e individualmente oportunidades de melhora.

3 Envolver processos (para estudantes e professores) que aproximem escola e vida, integrando cultura local e conhecimento escolar:

- Oferecer diferentes arranjos de tempo e de espaço de estudo, dentro e fora da sala de aula, com possibilidade de uso e experimentação de diferentes materiais para investigação e (re)criação;
- Recorrer a diferentes parcerias entre professores: planejamento em conjunto; composição de aulas em dupla, como “dobradinhas de aulas”; projetos em parceria, atividades permanentes compartilhadas, ou roteiros, dentre inúmeras possibilidades.

<p>Dica</p> <p>1</p> <p>CONHEÇA O RESUMO DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>“Avaliação para a Educação Integral”</p> <p>REALIZADO PELA ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ E A MOVE SOCIAL SOB FINANCIAMENTO DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL</p> <p></p> <p>Clique aqui</p>	<p>Dica</p> <p>2</p> <p>Conheça a ideia de saber fazer coletivo como expertise colaborativa coletiva entre professores</p> <p></p> <p>Clique aqui</p>
---	---

Recomendações para seleção de estratégias de avaliação na Educação Integral:

- **A avaliação deve ser contextualizada** e estar a serviço de cada território, escola e sujeito.
- **A avaliação é tida como instrumento** que integra e cria sinergia nos diversos âmbitos responsáveis pela implementação da Educação Integral e pela aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens.
- **A avaliação é multidimensional.** Todas as suas categorias (somativas, formativas e de performance) e dimensões operam conjuntamente e não de maneira fragmentada.
- **A avaliação é caminho para aprendizagem** e deve ser formativa para todas e todos que dela participam.
- **A noção de qualidade** é socialmente construída no tempo e no espaço e requer diálogo com a comunidade escolar para ser definida.
- **A auto avaliação potencializa** a autonomia dos sujeitos nela envolvidos através do exercício da participação e de reflexão de suas práticas.
- **A auto avaliação pode tornar** a avaliação externa mais eficaz ao contextualizar os resultados das escolas e, para além das práticas de avaliação da aprendizagem, inaugurar a perspectiva da avaliação como aprendizagem.

CADERNO 1

03 Currículo na Educação Integral

**Currículo
e Educação
Integral
na Prática**

UMA REFERÊNCIA
PARA ESTADOS
E MUNICÍPIOS

Educação Integral como Política Pública

“Currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais. Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas.” (BRASIL, 2013, p.26)

Gestão Integrada

Uma política de Educação Integral coloca em prática um modelo de gestão integrada que garanta a unidade na rede municipal de educação ao mesmo tempo em que sustenta o exercício da autonomia de cada escola e sua relação com o território.

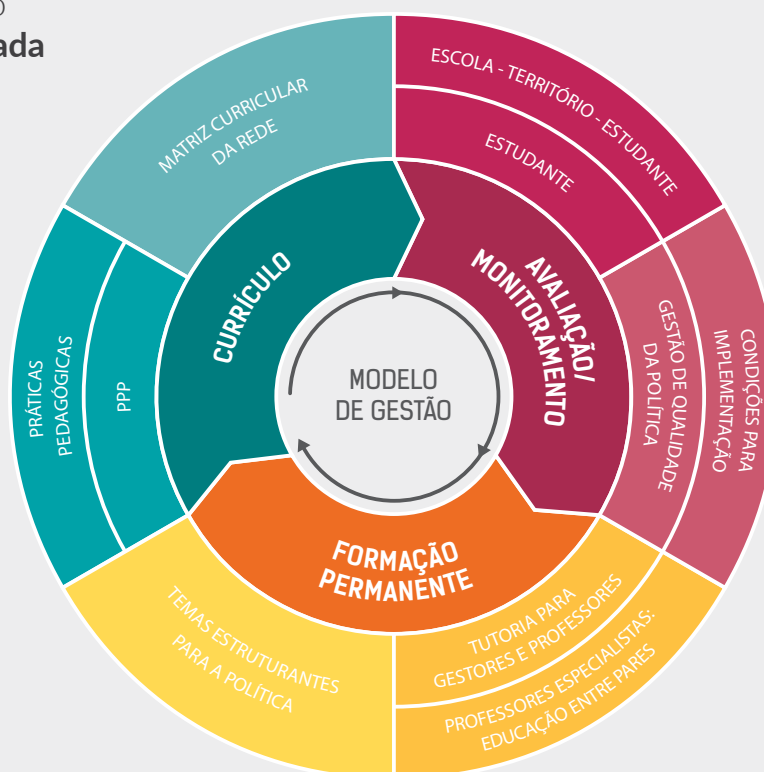
No que diz respeito ao currículo, cabe à Secretaria de Educação promover um processo dialógico que envolva os gestores educacionais, professores e, se possível, os estudantes na construção da matriz curricular da rede e na definição dos recursos necessários a sua implementação (recursos materiais, formação e estratégias de avaliação e monitoramento).

Por sua vez, cabe às escolas empreender um processo participativo de revisão dos seus projetos político pedagógicos, ou seja, PPPs à luz da matriz curricular da rede, orientando processos formativos permanentes que apoiem professores e funcionários na implementação de práticas de gestão e práticas pedagógicas orientadas pela Educação Integral.

A autonomia pedagógica das escolas pressupõe que devem ser garantidas escolhas e adaptações necessárias a cada contexto. Ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação atua de forma estratégica na for-

mação continuada, apoiando o dia a dia dos profissionais e com eles trabalhando o desdobramento de ações da matriz curricular nos projetos político pedagógicos das escolas, seus planos anuais e regimentos. Assim, a Secretaria monitora e acompanha cada escola com o objetivo de conhecer em maior profundidade suas necessidades de formação e suas possibilidades de contribuir para a formação das outras unidades, construindo uma rede de solidariedade e cooperação voltada para a inovação pedagógica, a inclusão, a sustentabilidade e a promoção da equidade para todos e cada um de seus estudantes.

Gestão integrada



Centro de Referências em Educação Integral

Ilustração de um modelo integrado e integrador de desenvolvimento curricular na Educação Integral: pensar de modo articulado e indissociável tanto no nível da escola quanto no nível da gestão educacional a reelaboração curricular; as estratégias de avaliação e monitoramento das aprendizagens (verde); a formação permanente. Conheça mais sobre essa proposta em: CREI – CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Educação Integral Na Prática. Caderno 1: Conceitos, Princípios e estratégias estruturantes. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Último acesso em 14/06/2018.

Por que gestão integrada e sistêmica de uma rede municipal?

Aspecto já destacado pelo UNICEF desde 2007, na publicação *Redes de Aprendizagem*¹⁰, é necessário entender a rede municipal de educação como mais do que um conjunto de escolas sob a gestão do município, mas como um fluxo de trocas de informações e recursos que alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum. Nessa concepção, o aluno não é só de uma professora ou mesmo de uma escola, mas é estudante de uma rede, ao mesmo tempo em que também o professor é parte da equipe da escola e da rede.

Nesse sentido, para a implementação da Educação Integral, é essencial um modelo de gestão que rompa com o risco de isolamento e o desperdício de bons recursos da própria rede, se estruturando a partir do apoio da Secretaria de Educação às escolas e às suas propostas pedagógicas. Além disso, a implementação da Educação Integral demanda orientação, formação e acompanhamento permanentes a gestores e professores.

Assim, no desenho deste modelo de gestão, é importante considerar que algumas escolas já desenvolvem com sucesso projetos e práticas orientadas pela Educação Integral. Por isso, é importante reconhecer as inovações criadas pelas escolas de forma autônoma e potencializá-las, fortalecendo suas relações com as demais escolas, superando o isolamento que muitas vezes impede que uma rede de ensino seja efetivamente uma rede de colaboração.

Para tanto, a Secretaria precisa desenvolver estratégias coletivas de compartilhamento e troca. Estas estratégias são, inclusive, fundamentais para a superação de desigualdades entre as unidades de um mesmo município ou até mesmo de um mesmo território.

¹⁰ Saiba mais na pesquisa "Redes de Aprendizagem", realizada por UNICEF, MEC, Inep, UNDIME, (BRASIL, 2007). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf>. Último acesso em: 10/06/2018. Redes de Aprendizagem, UNICEF, MEC, Inep, UNDIME, (BRASIL, 2007). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf. As redes de educação do Brasil sempre foram consideradas conjuntos de unidades escolares sob a responsabilidade de determinado esfera administrativa. Com a disseminação do conceito de "organização em rede", entre as décadas de 1980-1990, alguns municípios passaram a criar um ambiente de colaboração entre as escolas, a equipe central da secretaria de educação municipal de Educação e a comunidade local, articulando-as em torno de "projetos de rede".

Diálogo e Colaboração em Rede

A política curricular alinhada à Educação Integral, portanto, deve ser orientada por uma visão sistêmica para toda a rede, fortemente embasada pela colaboração, criando uma nova dinâmica e um clima de compromisso de toda a comunidade com as questões locais e com a qualidade da educação. A equipe técnica da Secretaria de Educação, diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, alunos e demais membros da comunidade devem ser instigados a trabalhar em conjunto, trocando experiências e informações, com o objetivo de proporcionar igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes.

Desta forma, cabe à Secretaria de Educação organizar os valores da rede, determinar o direcionamento que será dado aos recursos, coordenar os processos de formação e articular as escolas, garantindo as condições para que as estratégias definidas se concretizem.

Além disso, para que as práticas de gestão e as práticas pedagógicas da Educação Integral se disseminem e se fortaleçam, é fundamental estabelecer uma relação de parceria da Secretaria com cada escola, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos e singularidades, mas também agregando novos conhecimentos e práticas de outras escolas.

A Secretaria de Educação passa a ter como uma de suas principais atribuições conhecer e disseminar as melhores práticas experimentadas por suas escolas, respeitando as especificidades de cada contexto, ao mesmo tempo em que promove um processo colaborativo de construção de um projeto comum.


Relação da escola com o território

A relação indissociável entre a escola e território integra o modelo curricular proposto na medida em que não é possível implementar práticas curriculares de Educação Integral desconectadas do contexto no qual os estudantes e suas famílias vivem. O território tem a potência de

ser percebido, como proposto por Milton Santos (1994, 2002), como um sistema integrador de relações sociais.¹¹ A escola precisa trazer para seu projeto político pedagógico saberes e práticas que constituem e se situam no território tanto como hábitos, usos, costumes da cultura local como potenciais que a conectam com territórios mais amplos, regionais, nacionais, globais e mesmo virtuais. É, portanto, esse território em suas diversas dimensões e escalas, que precisa ser conhecido, reconhecido e incorporado pela reflexão crítica da escola no seu projeto pedagógico.

A relação de ensino e aprendizagem passa a ser construída com base em aspectos “do” território, acompanhando suas ações e se transformando “com” ele, inserindo dessa forma a escola “no” território. A função da escola é ensinar os seus estudantes a refletir e produzir conhecimento para a transformação da realidade local e global. Trata-se, assim, de uma concepção curricular que aposta na função social da escola em materializar processos educativos que estejam a serviço de um conhecimento sistemático e de uma reflexão crítica e reflexiva da realidade, e, portanto, na capacidade de produzir processos formativos que gerem empoderamento, mudança de atitudes, novos hábitos e valores para seus sujeitos.

¹¹ SANTOS, M. Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1996. *“O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.”* (SANTOS, 2002, p.10) O sentimento de “pertencimento ao chão” é a chave para a compreensão de território educativo – um sistema complexo, no qual os sujeitos se sentem parte e atribuem a ele potencial pedagógico. Assim, território educativo nos *“remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização”* (CANÁRIO, 2006, p. 100-101).

<p>Dica</p> <p>1</p> <p>LEIA SOBRE COMO ARTICULAR CURRÍCULO E TERRITÓRIO NO CAPÍTULO 3 DESTE MATERIAL:</p> <p>“o que é território educativo?”</p>	<p>Dica</p> <p>2</p> <p>SAIBA MAIS COMO PENSAR E PLANEJAR A ARTICULAÇÃO ENTRE escola e território com a tecnologia social do bairro-escola reconhecida pela UNICEF</p> <p>NO SITE http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/bairro-escola/ Último acesso em 10/10/2018</p> <p></p> <p>Clique aqui</p>
---	--

Marcos Legais e a Educação Integral

Desde a redemocratização do país tornou-se consenso a necessidade de garantir aos jovens brasileiros as condições básicas para que se desenvolvam plenamente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, assegura às novas gerações as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar “o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3). A Educação Integral é a estratégia necessária para a realização desta premissa do ECA, já que possibilita a articulação dos diversos agentes, espaços e recursos de um lugar em torno de um projeto comum voltado para o desenvolvimento das pessoas.

Dentre os diversos agentes, a escola possui um papel especial, pois é ela a instituição local voltada para a função intencional de compartilhamento, a construção e a sistematização dos conhecimentos.

Compreendendo que, como assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a educação abrange também os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, cabe às instituições de ensino apoiar as novas gerações na construção de sentido sobre todo este conhecimento. Reconhecendo-se como articuladora desses diferentes saberes, a escola promove a partilha e construção de significados, valores e identidades. É deste modo que se constrói um currículo situado e integrador.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, lançadas pelo Ministério da Educação em 2013, “currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 27). Trata-se, assim, de um dispositivo que deve respeitar, promover e valorizar as identidades e culturas dos diversos grupos sociais a que pertencem os estudantes brasileiros.

Dica

CONHEÇA A ESTRUTURA E O TEXTO COMPLETO DAS
Diretrizes Curriculares Nacionais
para a Educação Básica



Clique aqui

O currículo orientado pela Educação Integral é requisito para a qualidade social da educação da forma como esta foi descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 22 e p.66) uma vez que: possibilita a articulação dos espaços e tempos educativos dentro e fora da escola; promove a diversidade cultural, valorizando as manifestações culturais da comunidade; estimula o gosto pela aprendizagem; conecta o projeto político pedagógico da escola ao trabalho pedagógico e à infraestrutura; integra e valoriza os profissionais da educação, os estudantes, as famílias e os agentes da comunidade; orienta a formação dos profissionais da educação; realiza a parceria com órgãos da assistência social, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura, saúde e meio ambiente.

“A matriz curricular deve assegurar movimento, dinamismo e multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar das necessidades e desejos.” (BRASIL, 2013, p. 30). A LDB determinou a necessidade de elaboração de uma Base Nacional Curricular, formada por uma parte comum e uma parte diversificada. A parte comum é composta pelos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física e conhecimentos do mundo físico, natural e da realidade social e política. A parte diversificada é composta pelos estudos das características regionais e locais, além de uma língua estrangeira moderna. Ambas as partes devem se articular organicamente e os componentes curriculares podem ser organizados em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, módulos ou projetos”. (BRASIL, 2013, p. 32 e 33).¹²

O Texto integral das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) afirma que:

¹² CREI. Educação Integral Na Prática. Caderno 1. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf. Último acesso em 05/10/2018.

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbricam e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;

IV – compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbricam e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

A BNCC e a Educação Integral

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em dezembro de 2017, prevê direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos a todos e cada um dos estudantes de cada escola do país.

Em seu texto introdutório, a BNCC apresenta a Educação Integral como proposta formativa da educação básica. Com base neste enfoque, o documento apresenta dez competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Resumidamente, ao concluir a Educação Básica, os brasileiros deverão ser capazes de: participar da construção de uma sociedade solidária; exercitar a curiosidade intelectual recorrendo à abordagem das ciências; valorizar esteticamente a diversidade artística e cultural; utilizar as diversas linguagens para produzir sentidos compartilhados; utilizar as tecnologias para produzir conhecimentos e resolver problemas; construir seu projeto de vida; posicionar-se eticamente em relação ao cuidado de si, dos outros e do planeta; reconhecer-se parte de uma coletividade com a qual se compromete; orientar-se por princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Tendo em vista estas competências, a BNCC organiza os direitos de aprendizagem, os campos de experiência, as competências de cada área e de cada componente curricular, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento. Esta organização é proposta como um

mapa para navegação, um cardápio de oportunidades para múltiplos arranjos, jamais interferindo nas muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar.

Por isto, a BNCC não pode ser confundida com o currículo que cada rede e escola constrói, com base em seu projeto político pedagógico, seu contexto e as características de seus estudantes, valendo-se da autonomia garantida pela LDB e pelas DCN.¹³

Desafios:

A BNCC foi gestada desde o debate e proposição do Plano Nacional de Educação de 2010 e teve duas versões preliminares mais amplamente debatidas entre 2014 e 2017. No entanto, a terceira versão foi sumariamente publicada e homologada em 2017 desconsiderando a ênfase na pluralidade de ideias pedagógicas garantida pela LDB e pelas DCN e na teorização curricular contemporânea, a qual não é referenciada ou citada.

O documento final desdobra as dez competências gerais em 29 competências específicas por área, 55 competências por componente e arrola exatas 1.303 habilidades a serem fixadas durante o ensino fundamental como aprendizagens essenciais (NEIRA, 2018). Portanto, apesar de, em seu texto introdutório, a BNCC afirmar que “propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p.14), a apresentação desarticulada das áreas e dos componentes curriculares nos capítulos seguintes, sem inferir qualquer relação com as competências gerais, coloca o desafio de que as redes estaduais e municipais estabeleçam estas articulações.

¹³ CREI. Educação Integral Na Prática. Caderno 1. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/n-pratica/wp-content/uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Último acesso em 05/10/2018.

Riscos:

É preciso haver uma explicitação clara da relação entre a) a garantia das aprendizagens previstas – na forma de direitos e objetivos; b) os conhecimentos necessários para tanto; e c) as abordagens metodológicas mais compatíveis, que indiquem critérios adequados para planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico. Essa é uma iniciativa importante para evitar, tanto quanto possível, que redes e escolas optem por aderir a sistemas apostilados, a livros didáticos descontextualizados e a tecnologias educacionais pautados por um conteudismo que já se mostrou ineficaz para produzir aprendizagem (por orientar o planejamento exclusivamente para a obtenção de resultados nas avaliações externas).

Para enfrentar esse risco, é fundamental que as redes e escolas promovam processos participativos de construção, de reflexão e de discussão das suas matrizes curriculares e apoiem as escolas a desenvolver:

- 1 Critérios coletivos sobre por que, o que, como e quando ensinar e avaliar;
- 2 Pesquisa e produção de práticas pedagógicas integradoras e contextualizadas que promovam o desenvolvimento das competências e garantam a pertinência do processo educativo para todas e todos os/as estudantes.

A proposição formativa deste presente material recupera a noção fundante da legislação e do debate curricular brasileiro de superar desigualdades e ampliar a garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio da educação escolar. Portanto, reconhecemos a oportunidade histórica de reconstrução coletiva e contextualizada das práticas escolares instaurada com a BNCC e, por meio de sua leitura e interpretação críticas – com ênfase na garantia de autonomia e liberdade de organização das unidades escolares garantidas pelas DCN e LDB –, propomos recuperar a perspectiva de recontextualização das aprendizagens no tempo e espaço dos territórios educativos como práticas pedagógicas concretas de garantia de direitos.

A BNCC e o conceito de experiência educativa

“Anunciar os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento constitui-se, assim, numa tomada de posição: o reconhecimento de que à escola cabe um papel de relevância na realização da formação integral dos estudantes. Isto implica em dizer que a formação integral não é de exclusiva responsabilidade da escola, mas, ao contrário, que esta formação não se dará sem que aquilo que lhe é próprio à escola: o diálogo de forma sistemática com o universo de saberes, valores e práticas do qual o estudante é portador. A Base Nacional Comum Curricular [resulta], pois, da compreensão de que o Currículo Escolar é o espaço de escolhas, formulações, seleção e hierarquização de saberes e experiências formativas e de práticas que podem proporcionar aos estudantes transitarem para formas mais profundas e abrangentes de compreensão da realidade. Propõe-se superar as perspectivas estandardizadas de currículo que projetam conteúdos mínimos em rígidos degraus de evolução, e que se articulam de forma mais ou menos sistemática e indicam o lugar onde o estudante deve chegar para atender o desejo da escola. Essa forma tradicional precisa ser suplantada por um currículo construído com o objetivo de garantir o exercício do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, a partir da experiência escolar concebida de forma integrada, e responsável pela apropriação, por parte do estudante, de conhecimentos provenientes de diversos âmbitos de referência. Isto indica que a integração é mais que o ato pedagógico; ela se apresenta como possibilidade epistemológica [ou seja, da possibilidade de construir conhecimento]. Desta forma, a integração se constrói intencionalmente como ato de conhecer. Trata-se de um ato que parte do lugar onde se encontra o interlocutor para o reconhecimento e aproximação dos conhecimentos consolidados na escola ou fora dela, constituindo-se em processo de significação e ressignificação da experiência educativa.” (BONINI et al, 2018, p.69)

Dica

ACESSE AQUI O TEXTO INTEGRAL DA
Base Nacional Curricular Comum
DISPONÍVEL NO SITE DO MEC.



Clique aqui

O que são as dez Competências Gerais da BNCC?

O conjunto das dez competências que orientam a BNCC afirma uma concepção de Educação Integral e a importância do *conhecimento em uso*, no lugar do acúmulo de informações. Com essas competências, a Base retoma uma visão de educação para a vida que requer como princípios pedagógicos uma visão integrada da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a contextualização na construção do conhecimento escolar e a participação ativa dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, a começar pelos estudantes.

A BNCC define competência segundo a concepção adotada nos últimos anos em vários documentos do Ministério da Educação e em instituições educacionais internacionais, como a ONU e a UNICEF, que explicita a relevância dos saberes em uso:

“Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas dez competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza, mostrando-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁴.” (BRASIL, 2017, p.8)

¹⁴ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Último acesso em 10/10/2018.

O que são as dez **Competências Gerais** indicadas na BNCC?



As 10 dimensões das competências gerais propostas na BNCC como articuladoras das áreas do conhecimento e de todo percurso formativo na educação básica brasileira. As competências propriamente ditas são as ações ou a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores nestas dimensões e nas áreas do conhecimento (os verbos destacados em negrito no texto abaixo remetem à essa mobilização). Fonte: Movimento pela Base.

Segundo a BNCC, a formação pretendida para crianças, adolescentes, jovens e adultos que frequentam as escolas brasileiras como estudantes deve ter como objetivo o desenvolvimento das seguintes competências:

- 1 **Valorizar e utilizar** os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para **entender e explicar** a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

- ② **Exercitar** a curiosidade intelectual e **recorrer** à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para **investigar** causas, **elaborar** e **testar** hipóteses, **formular** e **resolver** problemas e **inventar** soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- ③ **Desenvolver** o senso estético para **reconhecer, valorizar** e **fruir** as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para **participar** de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- ④ **Utilizar** conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para **expressar-se** e **partilhar** informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, **produzir** sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- ⑤ **Utilizar** tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) para se **comunicar, acessar** e **disseminar** informações, **produzir** conhecimentos e **resolver** problemas.
- ⑥ **Valorizar** a diversidade de saberes e vivências culturais para **apropriar-se** de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender** as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer** escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- ⑦ **Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular, negociar** e **defender** ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- ⑧ **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar** de sua saúde física e emocional, **reconhecendo** suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para **lidar** com elas e com a pressão do grupo.
- ⑨ **Exercitar** a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para **fazer-se respeitar** e **promover** o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e

potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, **reconhecendo-se** como parte de uma coletividade com a qual deve se **comprometer**.

- 10 **Agir** pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para **tomar** decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Por que currículos baseados em competências?

No século XXI, vem ocorrendo uma renovação global de referenciais curriculares nacionais em muitos países. Com a consolidação de uma mudança social e tecnológica intensa¹⁵, torna-se cada vez mais necessário estabelecer conexões de temas e desafios entre as aprendizagens vividas na escola e os múltiplos contextos, temas e desafios da vida e do trabalho. Essa tendência já havia sido antecipada pela UNESCO no relatório de 1996, “Educação: um tesouro a descobrir”, no qual se postulava que o enfoque da educação no século XXI deveria ser garantir o aprender a aprender em quatro pilares: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer.¹⁶ Diante dos desafios planetários contemporâneos, em escala local e global, a proposta das mesmas organizações mundiais pactuada na

¹⁵ Com o alto desenvolvimento tecnológico, a sociedade e a vida cotidiana passou a ser cada vez mais mediada por objetos técnicos, dos celulares-computadores (*smartphones*) à comida processada industrialmente, aos carros, aos móveis e vestuário produzidos em larga escala e alta tecnologia. De uma sociedade baseada na ciência da indústria, passamos a viver numa sociedade urbano-industrial baseada em serviços de informação cada vez mais dependente da cultura e da ciência digital – o que Milton Santos conceituou como a passagem do meio técnico-científico ao meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996; 2001). Nessa sociedade, os trabalhos humanos repetitivos passam a ser cada vez mais substituídos por máquinas (catracas eletrônicas, caixas eletrônicas, buscadores eletrônicos etc.) e os conhecimento e habilidades mais requeridos nessa sociedade da informação e do conhecimento científico são justamente as competências criativas e críticas que apenas (ou ainda) os humanos podem produzir.

¹⁶ “Em 1996, o Relatório Delors propôs uma visão integrada da educação baseada em dois conceitos chave: aprendizagem ao longo da vida e os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos). Não era, intrinsecamente, um modelo para a reforma educacional, mas uma base de reflexão e debate sobre quais deveriam ser as escolhas para a formulação de políticas. O relatório argumentava que as escolhas sobre educação eram determinadas por escolhas sobre o tipo de sociedade em que queríamos viver. Além da funcionalidade imediata da educação, considerava a formação da pessoa como um todo, como elemento essencial do propósito da educação. O Relatório Delors estava diretamente alinhado com os princípios morais e intelectuais subjacentes à UNESCO e, portanto, suas análises e recomendações eram mais humanistas e menos instrumentais e condicionadas pelo mercado do que outros estudos de reforma educacional da época.” (UNESCO, 2015, p.19)

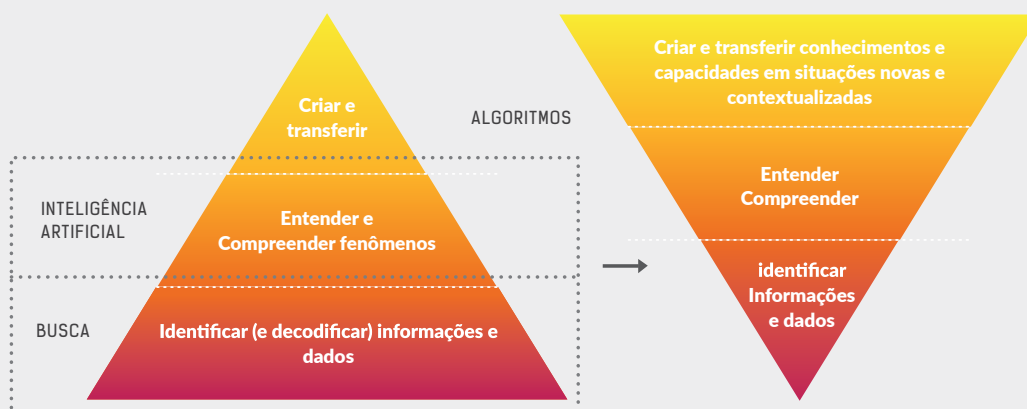
Declaração de INCHEON em 2015 é o enfoque do Desenvolvimento Sustentável Global, com 17 grandes Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que dependem fortemente da educação baseada em competências para ser alcançado.

<p style="text-align: center;">Dica</p> <p style="text-align: center;">Conheça a definição que a Unesco utiliza para conhecimentos e competências</p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Clique aqui</p>	<p style="text-align: center;">Saiba mais</p> <p style="text-align: center;">Conheça a plataforma- Agenda para o Desenvolvimento Sustentável até 2030</p> <p style="text-align: center;"><small><HTTP://WWW.AGENDA2030.ORG.BR/>. Último acesso em 10/10/2018.</small></p> <p style="text-align: center;"></p> <p style="text-align: center;">Clique aqui</p>
---	--

Tendências mundiais

Muitas orientações curriculares nacionais têm buscado estabelecer competências gerais como grandes objetivos organizadores da construção do conhecimento escolar e da formação global das crianças e jovens, bem como para a formação continuada de professores. As competências funcionam como macro-objetivos e condicionantes metodológicos das propostas integradoras de todo desenho curricular e da implementação das políticas educacionais correlacionadas: aprender conhecimentos, habilidades, valores e atitudes no uso e para o uso social dessas aprendizagens. Aprender para mobilizar e transferir conhecimentos de um campo a outro do conhecimento e entre diferentes contextos, da escola às situações sociais cotidianas. A ilustração abaixo tenta mostrar essa inversão contemporânea na ênfase curricular.

Tendência de virada das ênfases curriculares no século XXI



Centro de Referências em Educação Integral

A tendência de inversão de ênfase nas intencionalidades pedagógicas do currículo para a construção de conhecimentos poderosos (emancipadores) em um mundo cada vez mais mediado pelo desenvolvimento tecnológico e pela inteligência artificial: da ênfase na identificação e compreensão básica de informações e dados à ênfase na criação de conhecimentos e nas capacidades de transferí-los entre diferentes contextos sociais e objetos de investigação.

A imagem acima tenta expressar uma tendência mundial na revisão curricular em muitos países ao longo do século XXI – a tendência de inverter o que ocorria predominantemente na educação durante o século XX (pirâmide à esquerda): grande ênfase no letramento nas várias áreas do conhecimento para praticar a identificação e decodificação de informações e dados (base mais larga da pirâmide), uma ênfase mediana no desenvolvimento das capacidades de entender e compreender linguagens e fenômenos (meio da pirâmide) e pouca ênfase nas capacidades de transferir, criar ou aplicar conhecimentos e capacidades em outros usos e contextos para além da escola (topo mais estreito da pirâmide). Com o avanço e disseminação das novas tecnologias digitais de busca e de inteligência artificial (como o *google*, aplicativos de *smartphones* e computadores, dentre outros), as capacidades da base da pirâmide (pontos pontilhados) são cada vez mais

rapidamente desempenhadas por máquinas do que por seres humanos. Se, com a modernidade, a escola já deveria se comprometer com o ideal de formação humana para o desenvolvimento integral e o pensamento crítico autônomo, com a massificação do ensino e o avanço tecnológico da inteligência artificial o imperativo ético torna-se também técnico: habilitar crianças e jovens a serem autores e autônomos no uso das tecnologias para desenvolvimento da compreensão, análise e transferência de conhecimentos e capacidades a novas situações. Nesse contexto, a educação no século XXI precisa fazer o inverso do passado (pirâmide invertida à direita) e fortalecer o desenvolvimento de competências de aprendizagem profunda: aprender no contexto de uso e para o uso social de conhecimentos e habilidades ou seja, estimular a criação e transferência de conhecimentos e capacidades para além do contexto de aprendizagem inicial, aplicando-os em situações novas e contextualizadas.

Para isso, as ênfases didáticas do passado precisam ser invertidas, como exemplifica a pirâmide da direita: garantir apenas na medida necessária o letramento para formar a capacidade básica de identificar e decodificar informações (base menor), intensificar as capacidades de entender e compreender fenômenos (meio da pirâmide) e dar muita ênfase no desenvolvimento das capacidades de criação e transferência de conhecimentos e habilidades em novas situações, ou seja, aplicando-os em contextos novos, conectados com a realidade, diferentes e mais amplos que o contexto escolar (topo alargado da pirâmide).

Ao postular competências gerais como objetivos transversais e integradores para o ensino e aprendizagem da construção de conhecimentos relevantes para a vida, as propostas curriculares nacionais estimulam, assim, o enfoque nas estratégias de aprendizagem ativa (no uso e para o uso dos conhecimentos) e nas capacidades de transferência de saberes de um contexto a outro, de uma disciplina a outra, da sala de aula e da escola aos diferentes contextos sociais.

As competências praticamente consensuais que podem ser identificadas nas diretrizes curriculares nacionais e regionais (por exemplo, entre países muito diversos como Portugal, Inglaterra, África do Sul,

Canadá, Finlândia, Estados Unidos, Coreia do Sul, Cingapura, Austrália, Nova Zelândia, Chile e Colômbia) são: comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico. As mais recorrentes, além dessas quatro, são cidadania e autoconhecimento/desenvolvimento pessoal.¹⁷

Intensificando o argumento da proposta educacional da UNESCO (1996 e 2015), trata-se de uma abordagem não mais em dupla hélice entre conhecimentos e habilidades: conhecer para saber fazer e saber fazer para conhecer mais. Trata-se de intencionalmente reorganizar os currículos e práticas escolares para girar uma hélice quádrupla: formar conhecimentos para ampliar habilidades que exijam desenvolver atitudes e valores que fortaleçam autoconhecimento, crítica e comprometimento ético-cidadão com o território e com o mundo, o que, por sua vez, estimula e aprofunda a construção de mais conhecimentos, habilidades, valor e atitudes. O motor da hélice deve ser, portanto, ativar constantemente a atitude investigativa e crítica (de si mesmo, dos conhecimentos, do mundo, do outro) de modo situado e integrado nos territórios – do local ao global.

Problematização: Especial atenção precisa ser dada à definição dos conhecimentos essenciais ou conhecimentos mínimos propostos em cada referencial curricular: há uma visão da contribuição formativa essencial de cada área de conhecimento? A listagem de habilidades a serem garantidas vem acompanhada de especificação de contextualização e campo de conhecimentos e valores associados à sua aplicação em práticas pedagógicas? Qual o papel dado aos professores na autoria e implementação das práticas curriculares? Qual o papel dado aos estudantes? Como se especifica em termos de práticas escolares de ensino, aprendizagem e avaliação as competências gerais e os valores de construção de autonomia dos indivíduos e de centralidade decisória do trabalho coletivo? São perguntas como essas que esclarecem, na prática, as diferentes propostas e concepções curriculares.

¹⁷ Na síntese de FULLAN et al (2018), os 6 Cs do currículos mundiais são: comunicação, colaboração, criatividade e pensamento crítico, cidadania e caráter (palavra esta que, que em inglês é mais utilizada do que em português para designar desenvolvimento pessoal e autoconhecimento). Para estudos comparados entre as propostas curriculares nacionais entre diferentes países, ver por exemplo REIMERS; CHUNG (2017) ou FADEL et al (2016).

Como definir currículo?

Que dimensões compõem o processo
de elaboração de um currículo?

Por que?

O que?

Como?

Onde?

Quando?

Para quem?

Por quem?

ensinar
e avaliar?

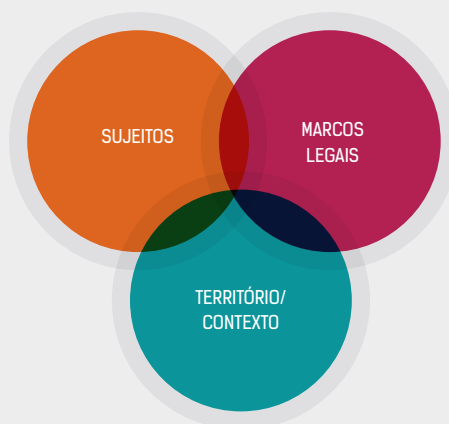


Ilustração das questões fundamentais que compõem a elaboração curricular em uma perspectiva de Educação Integral situada no território e centrada nos sujeitos aos quais garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Competências gerais, território e áreas do conhecimento

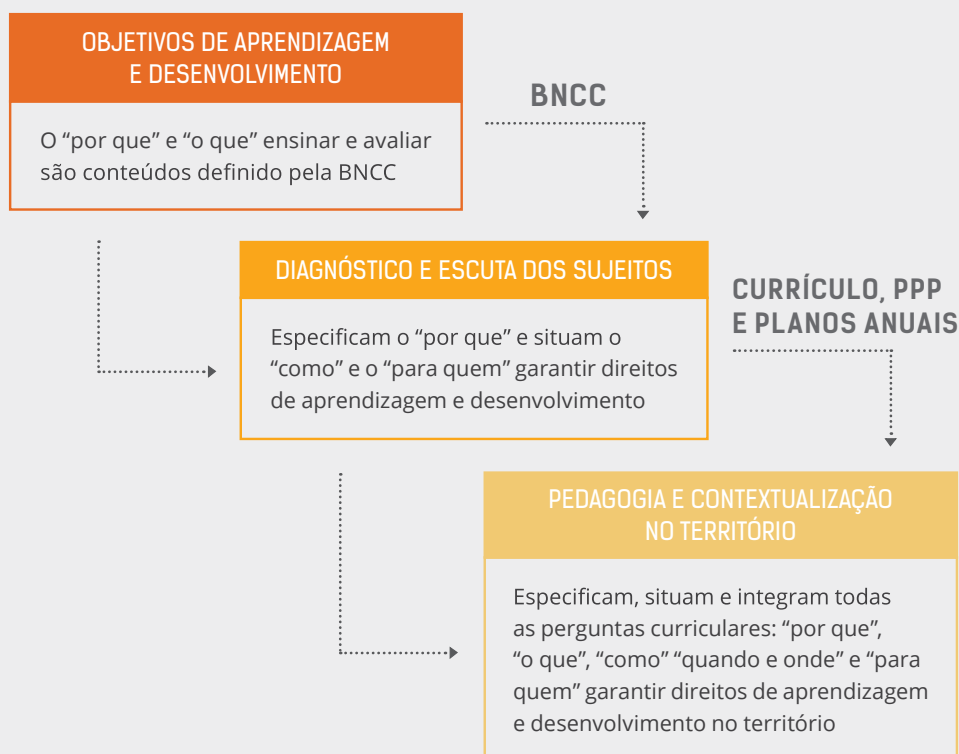
Currículo é uma resposta teórico-prática do

POR QUE, O QUE, O ONDE, O QUANDO, O COMO,
O COM QUEM, O PARA QUEM, O PARA QUE E O PARA
QUANDO ensinar e avaliar aprendizagens

Se considerada a forma clássica de apresentação curricular, seriam respectivamente a definição de objetivos, conteúdos, propostas metodológicas, os tempos e os espaços previstos para o ensino e a avaliação.

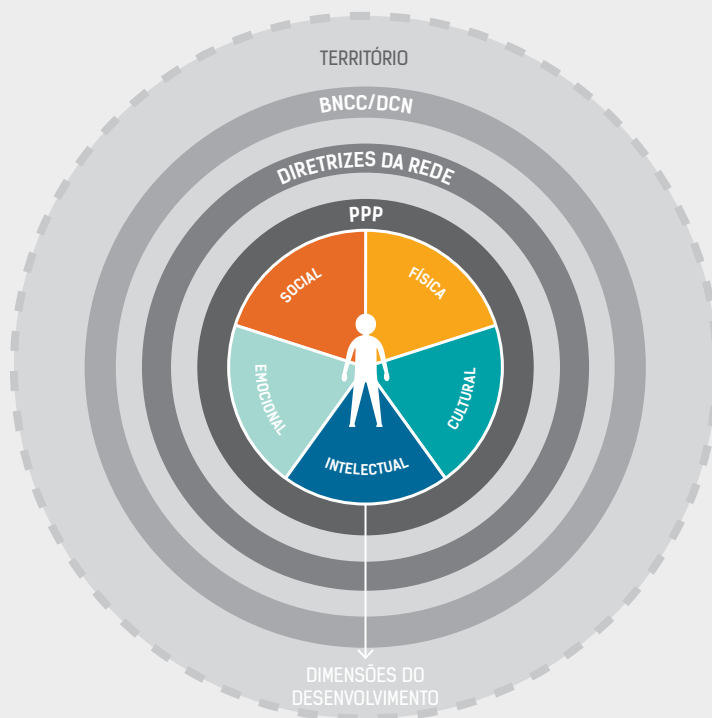
Seja qual for a terminologia adotada, será preciso explicitar nos currículos todos os seus elementos constitutivos: os **por ques**, que são as

aprendizagens pretendidas; os **o que**s necessários para garantir essas aprendizagens, isto é, temas, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, normas de conduta e tudo o mais que contribuir nesse sentido; os **como**s, que são as abordagens que favorecem a conquista das aprendizagens pretendidas, do ponto de vista do modelo curricular, da organização em modalidades didáticas e do tratamento metodológico específico; os **quando**s, que são os tempos de experiência e os períodos compatíveis com as abordagens do que é objeto de aprendizagem dos alunos. Os **onde**s são os arranjos espaciais, os equipamentos e as infraestruturas necessários para suportar e favorecer as aprendizagens quando são refletidos e tomados como objeto de estudo, investigação e construção de conhecimento.



Centro de Referências em Educação Integral

Quadro esquemático que explicita as responsabilidades pela definição dos elementos da matriz curricular. Fonte: Elaboração própria



Esquema ilustrativo do processo de implementação curricular por meio de processos coerentes com a concepção de educação para o desenvolvimento integral

Como relacionar território e currículo?

Um território – agentes, espaços, dinâmicas e saberes de um lugar – torna-se educativo quando seus *potenciais educativos* são identificados e passam a ser acionados por *intencionalidades pedagógicas*. O território insere questões e as sustenta, adquirindo dimensão no currículo da escola e, pelo próprio processo de aprendizagem, recebe de novo as questões reinventadas.

Um currículo, na perspectiva da Educação Integral, deve *integrar* os potenciais educativos, pois isto amplia as ferramentas de contextualização no processo de produção do conhecimento – aumentando a pertinência, a inclusão e os vínculos estabelecidos entre estudantes uns com os outros e com o conhecimento – e diversifica as ofertas educativas e os espaços de aprendizagem dos estudantes – potencia-

lizando, entre outras coisas, a tão desejada articulação entre escola e famílias, escola e comunidade.

Pode-se afirmar, igualmente, que é assim que o *currículo integrador* também apoia o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, na medida em que oferece um campo concreto de experiências no qual os estudantes podem aplicar e consolidar habilidades, refletir sobre o conhecimento construído e tomar consciência das atitudes relacionadas a ele.

Dica

Conheça a proposta de Currículo da Cidade Educadora da Associação Cidade Escola Aprendiz



Clique aqui

Este currículo integrador é composto por práticas pedagógicas que articulam saberes locais e potenciais educativos em prol da aprendizagem dos educandos e da transformação do território.

Esse processo confere à escola um papel fundamental na promoção do território como educativo. Mobilizados por intencionalidades pedagógicas, os educadores têm a oportunidade de constituir práticas pedagógicas baseadas no vínculo, na pertinência e em múltiplas linguagens e interações.

Elementos para articular currículo e território

Reconhecer saberes locais

Os **saberes** são os modos de ser e fazer de cada território, e refletem a cultura de um local e o contexto no qual uma comunidade está inserida. São conhecimentos socialmente construídos e estão presentes em todos os territórios ainda que não sejam percebidos ou concebidos como tal. Os saberes locais correspondem, portanto, a um reconheci-

mento: perceber e nomear práticas da vida cotidiana, como modos de fazer e interagir, hábitos, valores, memórias e histórias daqueles que residem no território.

Sob a perspectiva da Educação Integral, esses saberes operam como insumo, vivência e contextualização do processo educativo empreendido por escolas, organizações sociais do território, como museus, centro culturais, entre outros equipamentos. Os saberes locais são fundamentais para a construção de aprendizagens significativas e relevantes para crianças e jovens, pois constituem suas vivências, percepções e concepções “espontâneas”, ou seja, são práticas e conhecimentos prévios com as quais os estudantes chegam à escola.

Quais saberes?

A plataforma Currículo da Cidade Educadora da Associação Cidade Escola Aprendiz mapeou 18 saberes já observados nos territórios:

Alimentação, Brincar, Calendário Local, Cultura de Paz, Cultura Popular, Curas e Rezas, Economia Local, Étnico-racial, Expressões Artísticas, Gênero, Habitação, Língua Falada, Meio Ambiente, Mobilidade Urbana, Narrativas Locais, Organização Política, Patrimônio e Tecnologia



Conheça esses saberes
clicando aqui

Nesse sentido, os saberes locais podem ser tema ou ponto de partida para a reflexão intencional das áreas do conhecimento escolar, ou seja, saberes a partir dos quais se criam temas geradores e contexto para a reflexão sobre as linguagens, a matemática, as ciências humanas e as ciências da natureza.

A identificação destes saberes, apesar de fundamental, não representa por si só a incorporação dos potenciais educativos do território ao

currículo escolar. Para isto, é indispensável que haja intencionalidade pedagógica na transformação destes potenciais educativos em contextos para aprendizagem e construção do conhecimento.

Mapear Potenciais Educativos

Os potenciais educativos são agentes, espaços ou dinâmicas de cada território quando reconhecidos como capazes de gerar aprendizagem. Quando identificados ou mapeados com intencionalidade pedagógica, esses potenciais educativos revelam também formas de materialização dos saberes locais e objetos de reflexão das áreas do conhecimento naquele território.

Os **agentes** são pessoas, coletivos ou instituições (públicas ou privadas) que atuam direta ou indiretamente naquele local, modificando suas dinâmicas, gerando demandas ou realizando intervenções. Os agentes, se articulados, têm poder de transformar um território.

Os **espaços** são os ambientes (de fora e de dentro das edificações, das escolas, dos museus, entre outros) e os lugares (espaço físico dotado de significado, de identidade que atribui sentido e valor afetivo e social).

As **dinâmicas** são os processos naturais e sociais que ocorrem no território: eventos climáticos, festas, rituais, deslocamentos, enfim, processos que caracterizam formas de uso do território.

Definir a intencionalidade pedagógica

Intencionalidade pedagógica é o objetivo de ensino e aprendizagem que o educador quer mobilizar nos estudantes a partir da sua prática. É a partir da intencionalidade pedagógica que o educador articula o reconhecimento dos saberes locais, dos potenciais do território e os objetivos pedagógicos do currículo (competências gerais, conhecimentos e habilidades interdisciplinares ou propostos pelas áreas do conhecimento). Alguns verbos auxiliam os educadores na tarefa de definir e especificar seus objetivos curriculares por meio da investigação do território:

- identificar, observar
- mapear, registrar
- experimentar, praticar
- participar, fruir
- ilustrar, exemplificar
- explicar, argumentar
- investigar, pesquisar
- descrever, narrar
- avaliar, comparar
- ocupar, intervir
- transformar, ativar

Por exemplo, a escola pode mobilizar estes objetivos de ensino e aprendizagem na investigação do território para:

- Identificar ou observar fenômenos *in loco*, de modo a ilustrar conceitos e desenvolver explicações,
- Desenvolver estratégias de coleta de dados (medições diretas, entrevistas), registro ou mapeamento,
- Avaliar condições comparando pontos positivos e negativos,
- Ocupar ou usar determinados espaços como ambientes de aprendizagem e interação
- Transformar ou recriar certos ambientes, recuperando espaços antes degradados ou renovando seus usos

A importância do território para a elaboração curricular

O “como” ensinar e avaliar implica o diagnóstico ou a escuta de “quem” está envolvido na prática curricular: crianças e adolescentes, sujeitos principais *para quem* se dirige o processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a escuta dos professores e demais educadores, *sujeitos por quem* recai a responsabilidade institucional pública da garantia dos processos de ensino e de avaliação. Dessa escuta podem emergir práticas inovadoras, por exemplo, de co-responsabilização e estímulo à autonomia das crianças e jovens pelo monitoramento e avaliação de sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

A importância do território para a elaboração curricular



Proposta de triangulação entre as competências gerais da BNCC, a investigação do território (potenciais educativos e temas geradores) e os objetivos formativos de cada área do conhecimento como estratégia integrada e integradora para a elaboração de currículos alinhados à Educação Integral.

Centro de Referências em Educação Integral

Desse diagnóstico e escuta, com frequência emergem eixos temáticos (como afirma as DCN), temas geradores ou temas estruturantes (como afirma a BNCC) cuja abordagem nas práticas de ensino e aprendizagem conferem pertinência e relevância para contextualizar os conteúdos curriculares (unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades) no território – mediante temas, questões, saberes e práticas relevantes para os estudantes e para a comunidade escolar.

A atenção aos estudantes contribui, muito frequentemente, para tornar visíveis aspectos do território que podem ser objetos da construção do conhecimento, afinal, não basta estar em um território para conhecê-lo. É preciso intencionalmente observar e refletir conceitualmente sobre os lugares – de residência, de estudo, de trabalho para torná-los objetos de conhecimento (NASCIMENTO, 2017)

O território pode emergir como conteúdo e contexto para integrar competências gerais e as áreas do conhecimento no currículo, envolvendo temas, saberes e práticas situados no ambiente local, como conectados com territórios mais amplos, regionais, nacionais, globais e mesmo virtuais.

É, portanto, esse território em suas diversas dimensões e escalas, que precisa ser conhecido, reconhecido e incorporado pela escola nas diversas práticas pedagógicas como estratégia de contextualização e criação de vínculo, pertinência e relevância do estudo para os estudantes.

Nesse sentido, a contextualização no território ou a materialização da “escola-território” no currículo (o “como, quando, onde e a quem” ensinar) permite situar e especificar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (o “por que” e o “o que” ensinar definidos pela BNCC) de todas as áreas do conhecimento para os sujeitos da educação (em quem se materializam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento).

Dica

1

Refleta sobre perguntas-chave para organizar a investigação pedagógica do território



Clique aqui

Dica

2

Refleta sobre as contribuições formativas das áreas do conhecimento para o desenvolvimento integral



Clique aqui

A BNCC, currículos locais e autonomia escolar

Em conformidade com os princípios, direitos e deveres previstos na Constituição Federal, a BNCC é um instrumento previsto na legislação educacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação de 2014.¹⁸

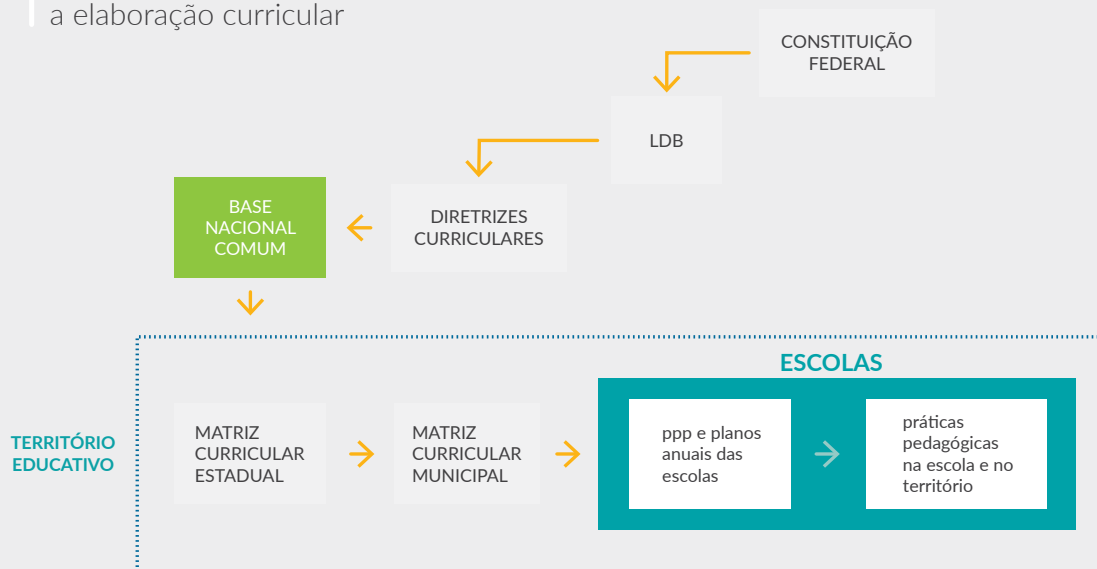
A Base Nacional Curricular Comum não é um currículo, mas a base de princípios e conteúdos sobre os quais os diversos currículos escolares brasileiros devem ser reelaborados e escritos.

Em lugar de especificar direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns a todos os estudantes brasileiros, a BNCC define competências gerais e lista mais de mil habilidades, por áreas e componentes, de modo desarticulado. Além desse desafio, ela induz à construção de currículos conteudistas que assumem o ensino e avaliação das habilidades em grades fechadas.

¹⁸ "A Constituição Federal de 1988 menciona a exigência de fixação de "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum." A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 determina que "os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum". As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 explicam que a base nacional comum "constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais". Finalmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 estipula o prazo de dois anos para "estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local." Para atender às determinações do PNE, em junho de 2015, o MEC instituiu uma comissão de especialistas. Compuseram o grupo mais de uma centena de profissionais, entre professores da Educação Básica representantes de todos os Estados da Federação e pesquisadores vinculados a 35 universidades. Disponibilizada no portal eletrônico para consulta pública em setembro daquele ano, a primeira versão do documento também foi encaminhada a leitores críticos e submetida ao escrutínio de várias associações e entidades científicas. A ideia não era uniformizar o currículo, mas sim estimular estados, municípios e unidades escolares a repensarem e fortalecerem suas propostas, estratégia necessária para enfrentar o assédio promovido por vários setores (empresariado, editoras de livros didáticos, igreja etc.) que, em muitos casos, acabam por corroer propostas locais de cunho democrático." NEIRA, Marcos. "Essa base não". Artigo publicado no jornal da USP de 19/09/2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>. Último acesso em, 21/09/2018.

Outro problema diz respeito à implementação, uma vez que a BNCC não explicita as responsabilidades de cada nível. Há um conjunto de iniciativas que dizem respeito aos diferentes níveis de concretização curricular, dois deles externos à escola e dois deles internos. Isso porque a BNCC é um documento nacional, que terá de se desdobrar em uma proposta curricular no âmbito das secretarias de educação e depois, por fim, no âmbito das escolas – no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos planos de ensino dos professores.

A importância do território para a elaboração curricular



A imagem acima demonstra o ordenamento jurídico da legislação de currículo no Brasil e destaca o papel do território educativo na contextualização dos objetivos curriculares no que diz respeito às matrizes das redes (estaduais e municipais) e às propostas das escolas (PPP e práticas pedagógicas).

A necessidade de contextualização nos territórios é reforçada pelos marcos legais curriculares brasileiros desde 1988 e estão explícitas no texto introdutório da BNCC nas seguintes passagens:

“a Lei de Diretrizes de Base da Educação deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação

entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular:
as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.

“O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundamentais da BNCC.” (BRASIL, 2017, p.11)

“A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- **Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;**
- *Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;*
- *Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc.;*

- *Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;*
- *Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;*
- *Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;*
- *Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;*
- *Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017, p.15 e 16, grifo nosso)*

Autonomia e liberdade das redes de ensino e das escolas

Fundamental salientar que as redes e escolas têm autonomia para definir suas estratégias para concretizar os direitos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento postulados pela BNCC:

- **“Organizar-se em séries anuais**, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (BRASIL, 1996, Artigo 23)
- **Definição da “relação adequada** entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996, Artigo 25)
- **Organização curricular e escolar** conforme necessidade da comunidade educativa:

“§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando: I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região; II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, (...) III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluri-disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p.66)

Além disso, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação CNE/CP, de 22 de dezembro de 2017, determina no parágrafo único do Capítulo I que as escolas poderão adotar as propostas de organização e progressão que julgarem necessárias para implementação da BNCC.

“CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Parágrafo Único. No exercício de sua autonomia, prevista nos artigos 12, 13 e 23 da LDB, no processo de construção de suas propostas pedagógicas, atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão **adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias.**” (BRASIL, CNE/CP. Grifo nosso).

CADERNO 1

04 Gestão Curricular e das Aprendizagens

**Currículo
e Educação
Integral
na Prática**

UMA REFERÊNCIA
PARA ESTADOS
E MUNICÍPIOS

Como institucionalizar o debate sobre matriz e práticas de gestão curricular e práticas didáticas na rede

NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL, a organização do ensino precisa se orientar pelos seguintes critérios para garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos e cada um:

- **Relevância dos conhecimentos:** a seleção, organização e desenho do que precisa ser ensinado ajuda a construir uma visão ampla e crítica da realidade?
- **Experimentação & investigação:** as propostas de estudo permitem aos estudantes assumirem um papel ativo e crítico, construindo assim conhecimentos?
- **Ritmos de aprendizagem, heterogeneidade & personalização:** está garantida atenção à diversidade dos estudantes, permitindo a interação entre os diferentes e garantindo aprendizagens para todos e para cada um?
- **Aprendizagem colaborativa:** faz-se a gestão das aprendizagens de forma colaborativa, como preconiza a perspectiva de desenvolvimento de competências gerais?
- **Avaliação formativa e avaliação como aprendizagem:** há coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação? A avaliação é um pensamento ativo e formativo desde o início do processo de ensino e aprendizagem? Como se dão os processos de planejamento? Como a avaliação documenta e torna visível a aprendizagem dos estudantes para eles mesmos e para o professor ter critérios de julgamento de seus desempenhos e rendimento?

Ao discutir tais critérios a rede estará construindo um debate institucional que possibilitará a tomada de decisões a respeito da pertinência e da adequação dos seguintes aspectos da organização curricular:

- **Organização dos componentes curriculares:** disciplinar, eixos temáticos (interdisciplinar), núcleos (grandes questões ou temas para as quais as áreas se voltam), dentre outros;
- **Atuação docente:** por disciplina, dupla docência, tutoria, mentoria, dentre outros;
- **Agrupamento dos estudantes:** séries anuais (idade), nucleação (idade e interesses), alternância regular de períodos de estudo ou outro critério;

- **Material didático:** escolha de materiais coerentes com a abordagem da Educação Integral; possibilidade de elaboração de materiais contextualizados, com participação dos profissionais da rede de ensino e do município (organizações culturais por exemplo);
- **Formas e materiais de avaliação:** expectativas da avaliação alinhadas com a visão de Educação Integral.

O que significa matriz curricular

Na LDB, o conceito de “matriz” emerge como modelo orientador da organização curricular em contraposição à ideia de “grade curricular”, a qual corresponde a compartimentação do conhecimento nas áreas disciplinares e frequente isolamento do trabalho dos professores.

“Se o termo matriz for concebido tendo como referência o discurso das ciências econômicas, pode ser apreendida como correlata de grade. Se for considerada a partir de sua origem etimológica, será entendida como útero (lugar onde o feto de desenvolve).(...) Admitindo a acepção de matriz como lugar onde algo é concebido, gerado ou criado ou como aquilo que é fonte ou origem, não se admite equivalência de sentido, menos ainda como desenho simbólico ou instrumental da matriz curricular com o mesmo formato e emprego atribuído historicamente à grade curricular.

A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo.

A matriz curricular constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa, além de alternativa operacional que subsidia a gestão de determinado currículo escolar, subsídio para a gestão da escola (organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle da carga horária docente) e primeiro passo para a conquista de outra forma de gestão do conhecimento pelos sujeitos que dão vida ao cotidiano escolar, traduzida como gestão centrada na abordagem interdisciplinar.” (BRASIL, 2013, p.30)

A generalização do modelo da «grade curricular», no entanto, é comumente naturalizada, vista quase como o modo universal de organização escolar. A esta inércia soma-se a precarização do trabalho dos professores, que dificulta sua permanência em uma única escola e a formação de coletivos docentes que possam, ao pensar juntos, reconhecer-se e produzir mudanças e aprimoramentos institucionais.

A grande oportunidade de um processo de reelaboração curricular está, contudo, na capacidade de desnaturalizar as experiências escolares, o que se faz analisando a própria história, imaginando cenários alternativos, dando lugar ao desejo e ao que emerge como possibilidade, ao que pode ser aprimorado ou transformado. O que significa que é preciso pensar na articulação dos elementos que compõem a estrutura curricular.

Para dar sentido aos diferentes elementos envolvidos em uma matriz curricular, passaremos a nos referir a duas dimensões de seu planejamento:

- **Uma dimensão de gestão curricular** em que são definidos pilares da estrutura curricular: os tempos, espaços, agrupamentos, atuação e formas de articulação entre os professores
- **E outra voltada mais** propriamente para a didática, que chamaremos de **gestão da aprendizagem**.

Estas duas dimensões são imbricadas e se influenciam mutuamente. Em um processo de discussão curricular em uma rede de ensino, tais dimensões precisam ser objeto de reflexão de todos os envolvidos – técnicos da Secretaria de Educação e responsáveis pelo acompanhamento das escolas, diretores, coordenadores, professores, incluindo momentos de escuta dos estudantes. Só assim será possível a incorporação, na matriz curricular, de orientações de práticas pedagógicas que reflitam os anseios e as necessidades das escolas.

Na *gestão do currículo*, os tempos e espaços do ensino, da aprendizagem e da avaliação, os tipos de agrupamentos dos estudantes (etário, por interesse, por competência) e a atuação dos professores (individual, em pares, mentoria) incidem diretamente sobre a *forma de organização e progressão dos conteúdos*, portanto, sobre as pos-

sibilidades de interação com os objetos de estudo, aprendizagem e construção do conhecimento.

Como está reconhecido na própria Resolução no. 2 do CNE sobre a BNCC (BRASIL, CNE/CN, 2017), as escolas têm autonomia para “adotar as formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários” para atender os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC. É *possível*, portanto, colocar em questão a estrutura curricular e sua capacidade de assegurar a aprendizagem dos estudantes e o trabalho articulado e intencional entre os professores. Além de possível, imprescindível.

Em seu artigo 23, a LDB faculta às escolas:

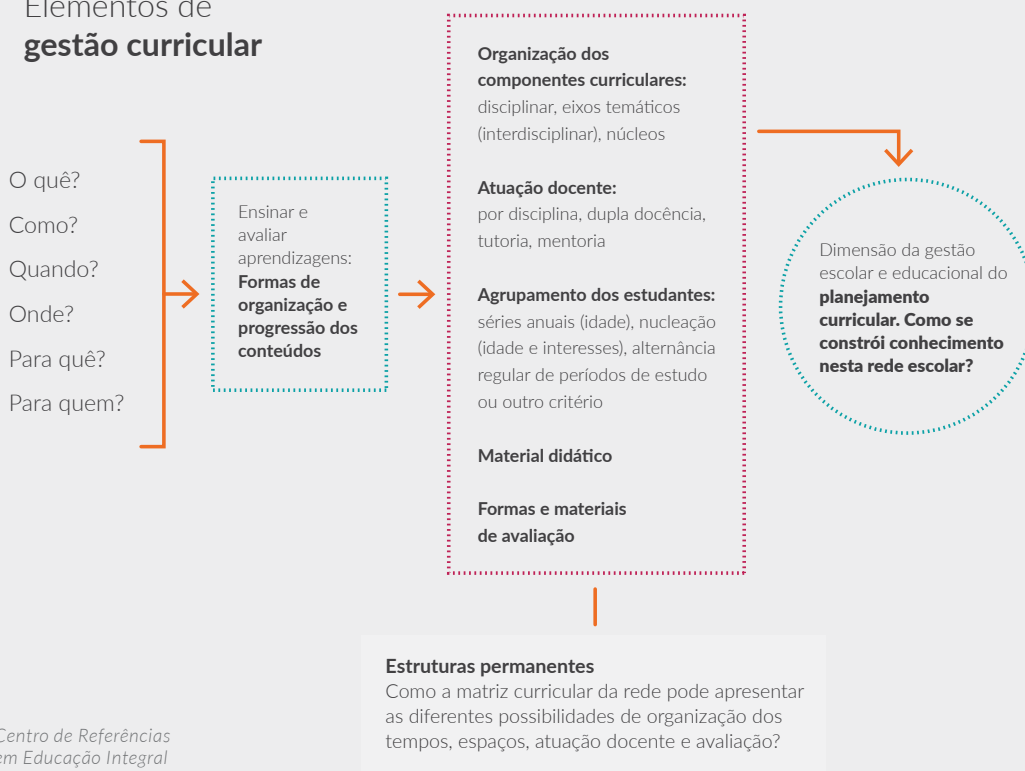
“Organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” (BRASIL, 1996)

Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam as possibilidades de redefinição do percurso formativo e dos espaços escolares:

“O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.” (BRASIL, 2013, p.66)

“Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, se imbricam e se alargam, por incluir no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socio-culturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região”. (BRASIL, 2013, p.66)

Elementos de gestão curricular



Esquema dos elementos envolvidos na dimensão da *gestão* do currículo.

A [Etapa 9](#) do percurso formativo deste material apresenta fontes para estudo e problematizações possíveis destas estruturas na dimensão da *gestão* do currículo.

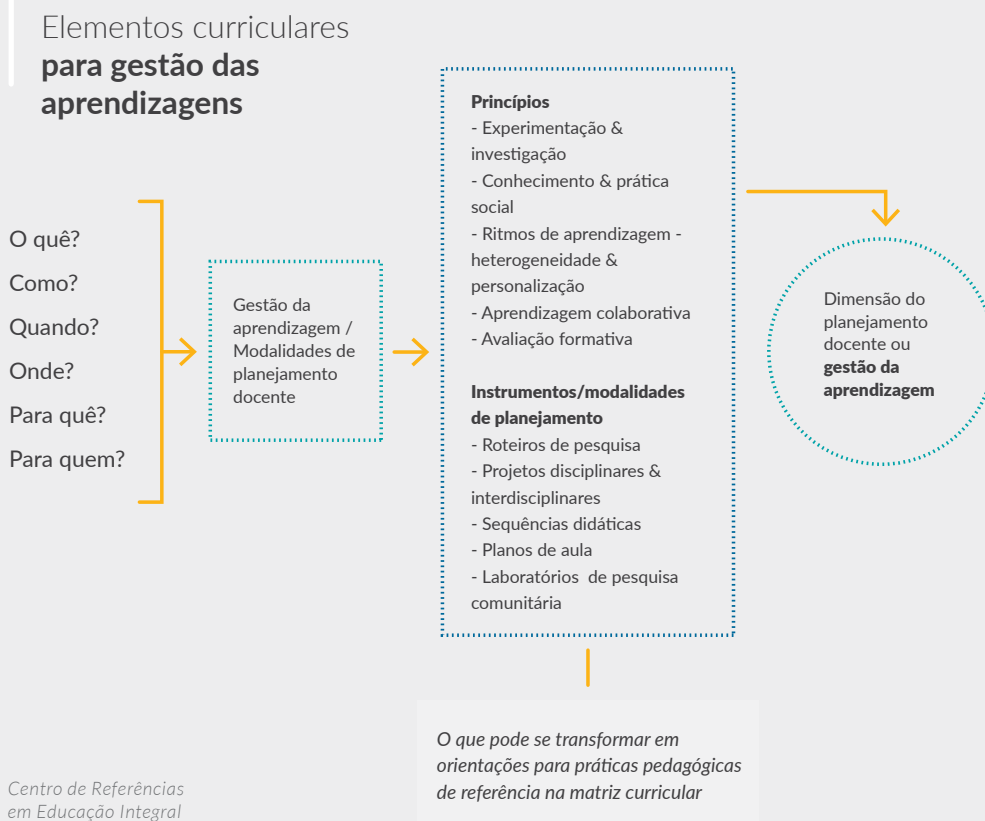
Práticas didáticas na Educação Integral

A dimensão da didática ou da gestão das aprendizagens completa a visão do planejamento curricular e permite refletir sobre o que e como garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento na intencionalidade pedagógica docente expressa pelas diferentes modalidades de planejamento do ensino e da aprendizagem.

A reflexão sistemática sobre os princípios da Educação Integral (contemporaneidade, equidade, inclusão e sustentabilidade) e a observação dos critérios pelos quais avaliar essas práticas (listados no início do capítulo) devem propiciar a escolha das modalidades de planejamento docente.

Dentre várias modalidades de planejamento docente, podemos listar:

- **Roteiros de pesquisa** que tem como finalidade promover a autonomia dos estudantes para a pesquisa e o engajamento por interesse
- **Projetos disciplinares & interdisciplinares** que possibilitam uma experiência de investigação aprofundada sobre um determinado conteúdo, culminando com uma produção coletiva que cumpre um propósito comunicativo
- **Sequências didáticas** que visam o ensino de um conteúdo complexo, organizando-o em etapas claras de introdução, aprofundamento, sistematização e avaliação
- **Laboratórios de pesquisa e intervenção comunitária** que instauram movimentos de pesquisa no território



Esquema dos elementos envolvidos na dimensão didática ou da gestão da aprendizagem.

Neste ponto, vale reforçar a centralidade do debate entre os profissionais para a identificação das práticas a serem implementadas ou aprimoradas na rede. Na Educação Integral, a qualidade educacional e a eficácia das escolas em garanti-la não se dissocia de um processo institucional coletivo de negociação, pesquisa e implementação de boas práticas. A qualidade das práticas educacionais emerge do saber colaborativo coletivo entre professores e coordenadores, em escuta e diálogo com os estudantes. E esta *gestão* das práticas no coletivo de profissionais é condição para que elas ganhem sentido e que o processo de reflexão se instaure no cotidiano dos profissionais – permitindo que pensem como e quanto os princípios da Educação Integral vão se materializando em suas práticas.

Tempo para reflexão:

Prática repetitiva x prática reflexiva

“Há um déficit de práticas na formação. E atenção: e também de reflexão dessas práticas. Citando John Dewey, o que é essencial é a reflexão sobre as práticas. E Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra – ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um professor virou-se para ele e disse ‘o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias’. Então, Dewey perguntou: ‘tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?’”

“Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo.” Antonio Nóvoa (2006)

Isso significa dizer que não há um método único e universal de ensino e aprendizagem em nenhuma área do conhecimento e que a tomada de decisão no que diz respeito ao modo de trabalhar de um coletivo (metodologias a serem adotadas pelos professores) não pode ser feita tão somente com a aferição de dados ou “evidências”, pois estes não carregam em si chaves de aplicação ou autoexplicação, ao contrário, demandam sempre interpretações contextualizadas dos sujeitos envolvidos.

Portanto, a formação dos estudantes orientada pelo desenvolvimento das competências gerais pressupõe uma reflexão permanente sobre o currículo, principalmente em relação a por que, o que e o como se ensina. Competências gerais como princípio formativo para todas as áreas do conhecimento requerem a atualização constante e uma atitude crítica em relação a estes conhecimentos: o que se ensina e as razões pelas quais se ensina e se avalia o que é direito de todos e de cada um. Afinal, orientar o trabalho pedagógico no sentido de desenvolver grandes habilidades e competências sem dar a devida importância para valores, atitudes e normas de convívio, pode acabar resultando, ainda que involuntariamente, na formação de pessoas habilidosas no uso do pensamento científico e criativo, porém egoístas, sem uma ética do bem comum (público), nem senso de justiça social.

O ensino por competências na Educação Integral não pode ser jamais a aplicação mecânica de metodologias que promovam habilidades em sala de aula – como pode induzir a leitura factual da listagem das mais de 1300 habilidades da BNCC. Trata-se, sempre, de interpretar e refletir institucionalmente sobre os propósitos, o contexto e as formas dessa implementação como garantias de direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serviço de um projeto formativo e ético para o desenvolvimento integral de todos e de cada um.

A composição da matriz curricular

A instauração de um processo participativo sobre as experiências escolares e as dimensões de planejamento curricular permite que a

matriz curricular da rede incorpore proposições e reflita os anseios e necessidades dos profissionais e estudantes.

Se a BNCC postula direitos de aprendizagem acompanhados de inúmeras habilidades distribuídas ao longo da escolaridade, caberá aos profissionais das redes, em um processo de estudo estruturado e institucional, a priorização e organização da progressão dos objetivos e conteúdos, propostas de trabalho e formas de avaliação.

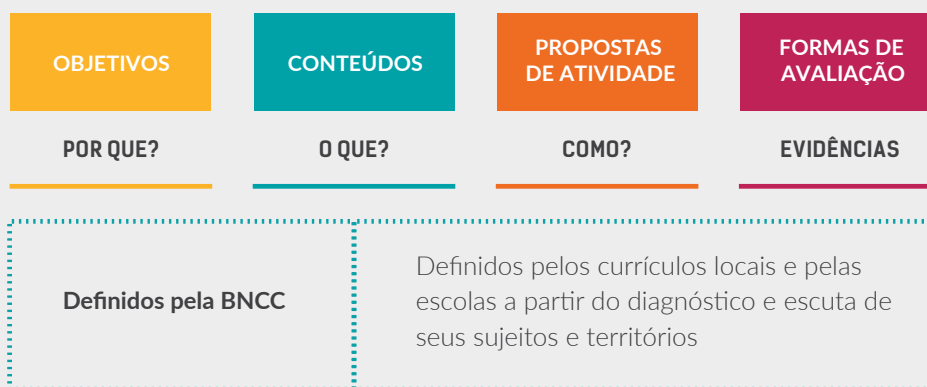
A Base Nacional Curricular Comum define o “por que” e o “o que” ensinar, porém os currículos locais, os PPPs e os planos anuais das escolas “ressituam” os “porques” e os “o ques para sua comunidade escolar e especificam uma resposta ao “como ensinar e avaliar” as práticas de ensino e aprendizagem baseadas na escola e no território. Ou seja, cabe aos currículos locais e às unidades escolares definir suas práticas pedagógicas e suas avaliações institucionais, suas avaliações formativas e somativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Conferir **Etapas 8, 9 e Roteiro de estudo da BNCC**, instrumento da Etapa 10 do percurso formativo.

O que envolve uma matriz curricular?

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	PROPOSTAS DE ATIVIDADE	FORMAS DE AVALIAÇÃO
POR QUE?	O QUE?	COMO?	EVIDÊNCIAS
Objetivo de desenvolver competências/capacidades amplas: (intelectuais, físicas, afetivas, éticas, estéticas)	<ul style="list-style-type: none"> • Temas, fatos, conceitos, teorias; • Procedimentos, métodos, técnicas, estratégias; • Normas, valores, atitudes, hábitos. 	Situações e Práticas de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos	Atividades avaliativas devem favorecer que o aluno demonstre o que está aprendendo ou o que já aprendeu

Quem define as dimensões da matriz curricular?



Centro de Referências em Educação Integral

Quadro esquemático que explicita os elementos e as responsabilidades envolvidos na elaboração de uma matriz curricular. Fonte: Elaboração própria baseado em COLL, 1996.

Elementos para a reflexão sobre a gestão das aprendizagens

Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

No campo da educação escolar, há frequentemente o uso corrente, sem rigor conceitual, de termos como disciplina, matéria ou conteúdo. Para normatizar este uso, um parecer do Conselho Nacional de Educação de 2009 (CNE/CP no. 11/2009) unificou estes termos com a expressão componente curricular e reafirmou a total autonomia das escolas para definir a melhor forma de organizar seu currículo, sem qualquer obrigatoriedade baseada nos componentes curriculares, embora a grande maioria das escolas faça esta opção.

Do ponto de vista da Educação Integral, o currículo organizado a partir de cada uma de suas componentes reforça a fragmentação do conhecimento, comprometendo uma compreensão mais integrada dos fenômenos do mundo, da arte e das linguagens.

Para superar esta fragmentação, há diversas alternativas, como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, ou mesmo, a transversalidade, que prescindem da lógica disciplinar.¹⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais definem a interdisciplinaridade como a abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2013, p.28). E definem a transversalidade como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas ou eixos temáticos são integrados às componentes curriculares. Ambas as abordagens são complementares (BRASIL, 2013, p.29).

Buscando esta complementaridade, a escola pode optar por disponibilizar o conhecimento com base nas áreas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, organizando sequências didáticas, projetos, roteiros de estudos ou pesquisas em cada uma destas áreas, mas buscando sempre a integração entre os diferentes componentes curriculares e garantindo que os estudantes possam também escolher temas de seu interesse.²⁰

No entanto, a escola pode também optar por organizar o conhecimento de forma ainda mais integrada, por meio de projetos ou eixos temáticos, que convidam ao trabalho pedagógico coletivo e cooperativo, o planejamento sistemático e o diálogo permanente entre “diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas” (BRASIL, 2013, p.29). É esta forma de organizar o conhecimento que possibilita “o aprendizado da realidade na realidade”.

A imagem de “redes de conhecimento”, trazida pelas Diretrizes (BRASIL, 2013, p.28) para a caracterização do currículo, alinha-se com a perspectiva mais contemporânea²¹ da produção científica, supe-

¹⁹ Para aprofundar a discussão em relação à disciplina como abordagem que fragmenta o conhecimento, ver FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1971. GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: AnnaBlume, 2005. MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000. MORIN, Edgar (org.). *Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002. NICOLESCU, Basarab, *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

²⁰ As DCN, definem em 20% o mínimo da carga horária do estudante em atividades de sua escolha (BRASIL, 2013, p. 34).

²¹ Ver princípio da contemporaneidade na definição de Educação Integral no início do presente material.

rando o formato arquivista estanque, compartimentado, cumulativo, hierárquico e compulsório, por um acesso transversal, com múltiplas possibilidades de conexões. A transversalidade possibilita assim o trânsito entre os campos de saber.

Como professores e coordenadores podem planejar juntos seu trabalho?

Modalidades de Planejamento da seleção dos conteúdos de ensino e aprendizagem

A professora e pesquisadora Delia Lerner (2002), em seu livro “*Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário*” conceitua quatro grandes modalidades organizativas do planejamento e seleção dos conteúdos de ensino do currículo escolar que podem ser adaptadas e personalizadas em cada escola. São elas: sequência de atividades ou sequência didática, projetos, atividades permanentes e atividades eventuais.

Estas modalidades organizativas dos conteúdos de ensino e aprendizagem são modos de facilitar o trabalho do professor em planejar, registrar e organizar:

- **O foco de trabalho** pedagógico
- **Clareza na seleção** dos conteúdos e objetivos de aprendizagem (para o docente e para os alunos)
- **Clareza dos critérios** de monitoramento e avaliação das aprendizagens
- **A Gestão** do tempo
- **A Mudança qualitativa** no aproveitamento do tempo didático
- **A progressão de aprendizagens** e a não fragmentação do conhecimento (em aulas ou grades)
- **Aproximação da prática** escolar da prática social

Ou seja, as modalidades organizativas são modos ou formas dos professores (e mesmo dos coordenadores) planejarem o trabalho didático-pedagógico sobre certos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento articulando intencional e claramente uma resposta às perguntas: o que, porque, como, onde, quando, ensinar e avaliar para além do limite de tempo de uma hora-aula ou de uma hora-atividade.

Modalidades organizativas de planejamento docente dos conteúdos

	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	ATIVIDADES PERMANENTES	PROJETOS	ATIVIDADES INDEPENDENTES
SITUAÇÕES DIDÁTICAS	São situações didáticas articuladas, que possuem uma seqüência de realização cujo principal critério é o nível de dificuldade – há uma progressão de desafios a serem enfrentados pelos alunos para que construam um determinado conhecimento. Sua unidade mínima é o plano de aula: planejar a gestão dos conhecimentos e das aprendizagens em interações adequadas para o tempo didático disponível.	São situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo é constituir atitudes e desenvolver hábitos. Por exemplo: para promover o gosto de ler e escrever, desenvolver atitudes e procedimentos que leitores e escritores desenvolvem a partir da prática de leitura e escrita; a prática de autoavaliação e rotinas de pensamento para tornar a aprendizagem mais visível e autoconsciente	São situações didáticas que oferecem contextos nos quais o estudo ganha sentido e aparece como uma atividade que se orienta para a realização de um propósito claro. Os projetos permitem uma organização muito flexível do tempo. Os de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas do que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que deverão ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo previsto.	São situações ocasionais e não planejadas em que algum conteúdo significativo é trabalhado sem que tenha relação direta com o que está sendo desenvolvido nas outras atividades ou projetos, ou situações de sistematização de algum conhecimento estudado em outras atividades ou projetos.
TEMPO DE DURAÇÃO	Variável. Tempo mínimo: 1 hora aula.	Repetem-se de forma sistemática e previsível para formar hábitos – diária, semanal, quinzenal ou mensalmente.	Depende dos objetivos propostos - podem ser dias ou meses. Quando de longa duração, os projetos permitem o planejamento de suas etapas e a distribuição do tempo e de responsabilidades claras entre os alunos, envolvendo o registro de uma seqüência de atividades com começo, meio e fim e responsáveis por cada etapa.	Variável, mas normalmente trata-se de uma atividade única e pontual em 1 hora aula.
CARACTERÍSTICA BÁSICA	Funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los, mas o produto final é apenas uma atividade de sistematização / fechamento.	A marca principal dessas situações é a regularidade e, por isso, possibilita contato intenso com um tipo de rotina, texto, autor, assunto etc.	Ter ou um objetivo final comum, um, propósito comunicativo e uma finalidade compartilhada por todos os envolvidos, que se expressa na realização de um produto final, cuja construção desencadeou o projeto.	Tratam de conteúdos significativos, ainda que não façam parte do currículo da série, ou sistematizam conhecimentos estudados.
EXEMPLOS DE SITUAÇÕES DIDÁTICAS	Atividades sequenciadas com começo, meio e fim para estudo e avaliação de um tema com a duração de uma ou poucas aulas, por exemplo, sequência de atividades de ortografia, de gramática, de aprendizagem sobre um gênero ou portador textual, de multiplicação, divisão; de um procedimento classificatório ou experimental (ou seja, conteúdos que não poderiam ser aprendidos em uma única atividade – mas em várias, porém que não necessitam compor um projeto com objetivo e produto final).	Roda de biblioteca, rotina de leitura compartilhada como roda de notícias, roda de curiosidades científicas; situações diárias de escrita para registrar e organizar conteúdos em estudo, como modelos de registro envolvendo questões ou perguntas como rotinas de pensamento; cópia da lição de casa, estrutura de organização de agendas, fichas, cadernos coletivos de registro e outros materiais didáticos (pastas, escaninhos, armários); rotinas de organização e limpeza da sala; rotinas de compartilhar e trocar materiais entre os estudantes; cultivo da horta da escola por grupo responsável; etc.	Confecção de um livro sobre um tema pesquisado e/ou composto de textos de um gênero estudado; confecção de cartazes ou de mural coletivo na escola; recital de poemas, leitura em voz alta de contos para um determinado público; Produção de protótipos ou experimentos para mostras científicas; Confecção de mapa do bairro; Produção de Jornal ou revista da escola; Produção de cartilhas e panfletos para o bairro; Criação e apresentação de peça de teatro; Plano e intervenção para melhoria de algum espaço (dentro ou fora da escola); Pesquisa articulando o cultivo da horta da escola, com receitas de família e com a revisão do cardápio da escola (potencializando o estudo das plantas ou potenciais gastronômicos da região); etc.	Quando o professor aproveita um evento não planejado como situação didática que merece especial atenção do grupo: discussão sobre um acontecimento impactante para todos no bairro, na escola, na comunidade ou tema da mídia; leitura eventual de um conto, notícia ou poema trazido por um aluno; Escrita de uma carta para um colega ausente por motivo súbito; Recuperação de conhecimentos estudados em uma seqüência de atividades para ajudar na elaboração de uma situação não planejadas (ex. aprendizado de uso de certa tecnologia de comunicação para resolver coletivamente um problema de alguém – perda de material etc)

Fonte: elaboração própria, com base no texto "É possível ler na escola?", de Delia Lerner, em: *Ler e escrever na escola – O real, o possível e o necessário*. Porto alegre: artmed, 2002, p.73-87.

Dica

Ouçã entrevista com Delia Lerner à Regina Scarpa compilada pela Nova Escola definindo essas modalidades organizativas de planejamento docente



Clique aqui

Atenção

Se normalmente se utiliza a sequência de atividades de um livro didático ou de uma apostila, o professor deixa de ser o autor do planejamento de sua própria sequência e utiliza a concepção de sequência didática embutida na organização e seleção de conteúdos, atividades de aprendizagem e atividades de avaliação dispostas no material didático adotado. Não há problema nisso se essa for uma escolha consciente e planejada (pelo professor, e pela coordenação pedagógica) para o trabalho docente.

Como escolher entre as modalidades de planejamento?

Há escolas que se organizam apenas por projetos, endereçando o planejamento docente de conteúdos em função de temas e interesses co-construídos e pesquisados com os estudantes. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais estimulam essa modalidade de planejamento e organização do tempo didático por entender que os projetos não fracionam o conhecimento por áreas ou disciplinas, mas abordam a partir de eixos temáticos, trilhas, redes de aprendizagem

ou temas geradores interdisciplinares. A maioria das escolas combinam, na prática, as quatro modalidades organizativas. Em seguida discutiremos alguns exemplos.

Relacionar tipos de aprendizagens e tipos de planejamento

“Um atleta, um músico ou um ator podem atuar bem sem jamais treinar ou ensaiar? Para terem sucesso em uma competição ou em uma apresentação, todos os profissionais precisam de estudo, treino e ensaio. Essas atividades desenvolvem habilidades intelectuais, emocionais e corporais importantes e permitem que ganhemos experiência, isto é, possibilitam que elaboremos um repertório continuado de vivências cotidianas dos desafios de nossa profissão de forma mais madura e consciente. No trabalho docente ocorre exatamente a mesma coisa: para dominar todas as suas dimensões e atuar plenamente, é preciso estudo, treino, ensaio e muita prática reflexiva. Por isso mesmo, a boa aula é sempre planejada, ainda que você nunca a siga exatamente da maneira como a preparou. Imprevistos ocorrem com frequência, e a interação de cada um com fatos importantes do cotidiano escolar, como situações problemáticas no dia a dia do bairro da escola, eventos, visitas e acontecimentos sociais, fazem parte do jogo em sala de aula. No entanto, até para improvisar bem é necessário ter a prática de planejamento: é ela que lhe permite ganhar repertório, flexibilidade e, para continuar com a metáfora do jogo, ter sempre várias cartas na manga”.²²

Há aprendizagens que podem fazer mais sentido quando acontecem para construir um repertório ou habilidades específicas, como as atividades permanentes, as sequências de atividades ou as atividades independentes. Por exemplo, se o que se pretende é desenvolver procedimentos e atitudes (por exemplo, gostar de ler, escrever e fazer

²² ANDRADE, Julia; SENNA, Celia; FURLAN, Sueli. “Como planejar o tempo e o espaço escolar em educação ambiental? In: Atlas Ambiental: Livro do Professor. Programa Mapa: mundo ambiente, pertencimento e ação. São Paulo, Geodinâmica: 2012. p. 31.

cálculos mentais; ter zelo pela qualidade no registro pessoal e na organização do próprio material de estudo; desenvolver o senso de colaboração; cuidar da limpeza e organização do espaço escolar etc) as atividades permanentes são privilegiadas. Se o que se pretende é que os alunos aprendam um conteúdo complexo, em claras etapas de introdução, aprofundamento, sistematização e avaliação de um dado conteúdo ou procedimento, as sequências de atividades podem ser a melhor opção. Quando há necessidade de abordar um tema não previsto no planejamento (um evento marcante na mídia ou no bairro, como um falecimento, um desastre natural ou social) as atividades independentes podem fazer mais sentido.

Na concepção de educação para o desenvolvimento integral, o planejamento das atividades de ensino e aprendizagem aproveitam ao máximo a autoria dos professores, com o máximo de escuta e diálogo possível com seus pares e estudantes com o objetivo de estimular o ciclo de aprendizagem ativa e autônoma dos estudantes. A experimentação, a personalização e a avaliação formativa são elementos importantes quando se quer efetivamente garantir propostas contemporâneas (de metodologias ativas) equitativas e inclusivas dentro e fora da sala de aula.

Perguntas que os professores se fazem na Educação Integral

DIAGNÓSTICO:

1. O que quero que meus estudantes aprendam neste momento?
2. Quais são as características e necessidades dos meus estudantes? Quais são suas paixões? Quais são seus desafios? Que repertório trazem para sala de aula?
3. Há alunos com necessidades especiais a serem transpostas mediante adaptações do ambiente e do modo de comunicação? Há agrupamentos ou panelinhas que preciso desfazer?
4. Quais agrupamentos e dinâmicas de interação podem favorecer a ampliação do engajamento nas atividades e a inclusão de todos?

5. Como é o território de vivência dos estudantes? O que o compõe? Que temas emergem do território para minha disciplina e para o currículo em geral?

PLANEJAMENTO DA PROGRESSÃO DOS CONTEÚDOS:

6. Diante do que quero que os estudantes aprendam e de suas características, organizo o tempo e espaço de aprendizagem desenhando um planejamento do que quero:
 - a. Que seja permanente – formação de hábitos e rotinas (atividades permanentes);
 - b. Do que quero que seja sequenciado e cadenciado em um passo a passo de atividades planejadas e conduzidas por mim (sequência didática)
 - c. O que desejo disparar como objeto de pesquisa e experimentação com maior participação e gestão do conhecimento por parte dos estudantes, visando um produto final claro (projeto)?
7. De que materiais preciso? Quem pode me ajudar a organizá-los e a consegui-los?
8. Consigo definir individualmente ou co-criar com a coordenação pedagógica critérios coletivos para monitorar e avaliar o sucesso de aprendizagem dos meus estudantes?
9. Como posso recolher as evidências de que estão aprendendo e se desenvolvendo de acordo com os objetivos e metodologias propostas?
10. Como posso facilitar que os estudantes conheçam esses critérios de avaliação das aprendizagens e os utilizem para auto conhecer e gerir sua própria aprendizagem? Que perguntas ou formas de registro (tabelas, murais, desenhos) posso criar para favorecer que registrem: o que sei? O que não sei e quero saber? O que é mais difícil nesse estudo? O que me ajuda a estudar? O que me motiva?
11. Converso com outros professores, sobre os porquês, o que, como, onde e quando ensinar e avaliar direitos de aprendizagem e desenvolvimento?
12. Planejam nessa escola em diálogo com o PPP e o plano anual o que desejamos que sejam as atividades permanentes, as sequências didáticas e os projetos que irei desenvolver – em um semestre, em um ano? O que é comum? O que é definido por projetos? O que é seriado? O que é individual para cada professor decidir?

AVALIAÇÃO:

13. Detalho cada uma das propostas ao longo do tempo, prevendo em cada uma usos do tempos, dos espaços e ambientes dentro ou fora da sala de aula, dentro ou fora da escola?
14. Articulo uma visão integrada de avaliação: como cada modalidade de atividade colabora para avaliar o estudante? Ou seja, como cada modalidade e atividades de ensino e aprendizagem ajuda a trazer evidências de que o estudante efetivamente está aprendendo ou aprendeu o que deveria aprender?
15. Como torno visível e claro para mim e para os próprios estudantes o que e como eles estão aprendendo? Como facilito a tomada de consciência de cada estudante de seu processo de aprendizagem? Como monitoro as aprendizagens no processo e ao final do processo?
16. Como posso compartilhar e publicar para o coletivo da escola o caminho de construção de conhecimento que estou conduzindo com os estudantes?
17. Como aproveito meu trabalho pedagógico com os estudantes para fortalecer uma reflexão coletiva da escola sobre a qualidade das nossas práticas pedagógicas, da qualidade da participação e da gestão democrática no cotidiano? da qualidade do nosso clima escolar? E da qualidade dos nossos espaços de aprendizagem dentro da escola e no território?

Modalidades de planejamento das interações entre os estudantes

A gestão e mediação das aprendizagens e das relações dentro e fora da sala de aula são a parte mais substancial do papel do professor e onde há mais desafio no ensino de competências e habilidades. Professores de educação infantil e ensino fundamental I, como polyvalentes, têm mais maestria na gestão de dessas habilidades de cooperação, colaboração, escuta e desenvolvimento processual de capacidades. Professores de ensino fundamental II e médio, como “especialistas” de áreas do conhecimento (componentes curriculares ou disciplinas), têm enfoque mais técnico e conteudista.

Na perspectiva do progressivo desenvolvimento integral de competências, o modelo instrucional da aula expositiva tem seu papel bastante diminuído e passa a ser decisivo saber mediar e conduzir boas situações de comunicação, cooperação, colaboração e co-criação entre crianças e jovens diferentes e com graus de habilidade também muito diferentes (grupos heterogêneos). Aqui as grandes questões para a prática do desenvolvimento continuado do professor e o exercício diário de suas escolhas didático-pedagógicas são:

- **Como permitir** que cada um compreenda os conteúdos de ensino?
- **Como gerenciar** os diferentes tempos e ritmos de aprendizagem?
- **Como alternar** entre atividades individuais, em duplas em grupos e em assembléia geral (onde todos devem se ver e ouvir)?
- **Como dividir** papéis entre os estudantes e monitorar seu desenvolvimento?
- **Como fazer** a gestão dessas múltiplas formas de agrupamento e interações de modo que as mudanças no espaço da sala de aula e das interações se torne cada vez mais habitual aos estudantes (de modo que eles as experimentem cada vez com mais facilidade?)

Forças que atuam na definição da cultura de ensino e da aprendizagem

Quais são as forças que constituem a cultura escolar? Como planejar o como, onde e quando ensinar e avaliar direitos de aprendizagem e desenvolvimento?

Segundo meio século do grupo de pesquisas Project Zero de Harvard, há 8 grandes forças que atuam em toda relação de ensino e aprendizagem, dentro e fora das salas de aula. São forças que atuam como “a força da gravidade” sobre todo o Planeta Terra: mesmo que você não se dê conta, essas forças estão lá, atuando. Por isso, ter consciência sobre elas e, intencionalmente moldá-las faz toda a diferença para a transformação da cultura escolar.

8 forças pelas quais professores podem transformar a cultura escolar



As 8 forças que influenciam a transformação da cultura escolar. Fonte: RICHARD et al, 2011.

EXPECTATIVAS | O que esperamos dos nossos estudantes? Acredito no potencial de todos e de cada um aprender? Que objetivos de ensino seleciono? Sei nomear critérios claros para expressar e monitorar minha expectativa como um objetivo de aprendizagem? É preciso foco para que os estudantes direcionem e canalizem seus esforços.

OPORTUNIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS | Por meio de quais oportunidades ou tipos de aprendizagem os estudantes canalizam seus esforços e alcançam os critérios que escolhemos? Quais formas de selecionar, ensinar e aprender os conteúdos oferecemos aos estudantes? Aula? Projeto? Roteiros? Leitura e resolução de problemas em livros didáticos? Leitura de outros textos (científicos, literários, cotidianos, etc.)? Experimentação mão na massa? Investigações fora da sala de aula? Pesquisa no território? Que tipos de conteúdos valorizamos: apenas os conteúdos intelectuais e cognitivos, ou também práticas sociais, produções culturais, capacidades físicas e disposições emocionais?

TEMPO | O tempo disponível para experimentar, dialogar, refletir e se expressar permite verdadeiras experiências de aprendizagem? As aulas são agrupadas em tempos possíveis para aprender o que queremos que os estudantes aprendam?

INTERAÇÕES | Que tipos de interações entre alunos e entre alunos e professores estamos fomentando? Quantas formas de interação experimentamos no dia a dia da classe: escuta, argumentação, questionamento, escrita, leitura? Práticas individuais, práticas em pequenos grupos; práticas alternadas em grupos grandes e pequenos? Grupos homogêneos ou heterogêneos? Como garantir equidade dentro de cada grupo e entre os grupos?

ROTINAS | As rotinas e estruturas de nosso dia a dia estão organizadas de modo a construir hábitos e disposição para aprender o que realmente queremos ensinar? Rotinas expressam a base para a formação de hábitos de pensamento e competências que formam a postura do estudante investigativo, ou seja, devem ser o mais possível comum e transversais às disciplinas. Como desenvolvemos as rotinas de sala de aula: em grupos pequenos, grandes ou individualmente? Elas se repetem intencionalmente em diferentes aulas e momentos do dia do alunos de forma a materializar em hábitos os objetivos de aprendizagem que queremos atingir? Que tipos de rotinas praticamos: entrada e saída? Organização dos materiais e da sala? Verificação de lição de casa? Rituais de escuta e de debates? Rituais de escrita e de produção de textos? Rodas de leitura? Tipos de pensamento e questionamento?

COMPORTEAMENTO | Que modelos de comportamento valorizamos no dia a dia? Mais do que conseguimos nomear ou declarar como valor e atitudes desejáveis, o que de fato fazemos e valorizamos em nossos gestos? Que valores são, de fato, reforçados em nossas práticas rotineiras na escola? Em quais tipos de ações, nós, adultos, demonstramos valores (paixões, repulsas, afetos em geral para (quais de) nossos pares e para (quais de nossos) estudantes?

LINGUAGEM | Que tipo de vocabulário e linguagem utilizamos? Se queremos que os estudantes ampliem seu repertório e pensem crítica, criativa e cientificamente, estamos oralmente manejando esse vocabulário nas múltiplas interações entre os estudantes.

AMBIENTE | Como estão organizados e o que contém os ambientes de aprendizagem? O que os espaços físicos da escola e do território ensinam? Estão limpos, organizados, com regras visíveis e compartilháveis? de uso e de organização? O cuidado e uso dos diferentes espaços é um valor comum, respeitado por todos? Que tipos de oportunidades de aprendizagem os espaços da escola trazem? E os espaços ao redor da escola? E o território em geral? Há oferta de materiais para brincar, para estudar e para criar disponíveis para o uso autônomo das crianças e dos jovens?

Para que os professores possam assegurar os direitos de aprendizagem definidos na BNCC é necessário que saibam organizar claramente seus objetivos de ensino e consigam lidar de modo criativo e efetivo, com intencionalidade pedagógica, com todas essas oito forças que atuam nas salas de aula mantendo o ciclo de aprendizagem ativo o tempo todo.

Essas forças sempre atuam na definição do tipo de cultura que se consolida na escola, dentro e fora da sala de aula. São elas que diferenciam uma escola de outra. Por isso é tão importante refletir sobre todas elas e garantir que a intencionalidade consciente prevaleça sobre os automatismos na construção de hábitos de pensamento, de expressão, de comportamento e de tipos de interações que ocorrem na escola. Se não é possível e nem desejável considerá-las todas de uma vez, o grupo de professores e a escola dispõem de dispositivos de participação e discussão como o PPP e Plano Anual que permitem eleger prioridades e focos estratégicos para transformação e inovação a cada ano ou ciclo de tempo que for julgado necessário.

Dica**1**

Veja exemplos
de contextualização
do ensino

**Clique aqui****Dica****2**

EXPLORE A IDEIA DE APRENDER
COM O TERRITÓRIO EM

“Aprender
o território/
do território/
no território”

**Clique aqui****Dica****3**

Refleta sobre os
paradoxos
do planejamento
docente

(pág. 74)

**Clique aqui****Dica****4**

Conheça exemplos
de práticas
pedagógicas para a
Educação Integral



Referências bibliográficas

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle; BRITO, Dirceu dos Santos. Atividades de modelagem matemática: que sentido os alunos podem lhe atribuir?. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 11, n. 3, 2005.

ANDRADE, Julia Pinheiro. "Como cultivar o ciclo da motivação em sala de aula?" In: Centro de Referências em Educação Integral, Junho de 2018. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/metodologias/como-cultivar-o-ciclo-da-motivacao-entre-os-alunos/>> Último acesso em 10/10/2018.

ANDRADE, Julia Pinheiro; SARTORI, Juliana. "O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem". In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Penso Editora, 2018.

ANDRADE, Julia P.; SENNA, Celia; FURLAN, Sueli Ângelo. **Programa MAPA: Mundo, Ambiente, Pertencimento e Ação. Atlas Ambiental: Livro do Professor**. São Paulo: Geodinâmica, 2012.

APRENDIZ, ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA. **Pesquisa-ação comunitária**, Coleção Tecnologias Bairro-Escola vol 1. São Paulo: Moderna/Fundação Itaú Social, 2011.

AUSUBEL, D.P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. "Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014)". **Cadernos CENPEC** | São Paulo | v.5 | n.2 | p.138-165 | jul./dez. 2015.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. **Revista**

Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 5, p. 15-71, 2015.

BERNET, Jaume Trilla. “A educación non formal e a cidade educadora. Duas perspectivas: unha analítica y otra globalizadora) do universo de la educación. In: **Revista Galega do Ensino. Especial: A educación no século XX** – Núm. 24 – Setembro 1999.

BONDIE, Rhonda; ZUSHO, Akane. **Differentiated Instruction Made Practical: Engaging the Extremes through Classroom Routines.** New York: Routledge, 2018.

BONINI, Adair; DRUCK, Iole; BARRA, Eduardo (ORGs). “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação básica”. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Último acesso em 30/08/2018

BRASIL. BNCC Resolução No 2 CNE/CP 22/12/2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>>. Último acesso em 26/11/2018.

BRASIL. DCN Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, MEC, 2013.

_____. **Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)/Fundo das Nações Unidas para a Infância(UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 2008.

_____. **Aprova Brasil: O direito de aprender: Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)/Fundo das Nações Unidas para a Infância(UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 2007.

_____. LDB Lei de Diretrizes de Base da Educação. Brasília, Presidência da república, 1996.

_____. ECA Estatuto da Criança e do adolescente. Brasília, Presidência da república, 1990.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antonio Flávio. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. *Rev. Bras. Educ.*, n.23, pp.156-168, 2003.

CARVALHO, José Sérgio F. "Reflexões sobre o discurso pedagógico das diretrizes curriculares para o ensino médio". In: CARVALHO, J.S. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

CAPRA, Fritjof. "Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21". In: TRIGUEIRO, André (Org.). **Meio ambiente no século 21**. 1a edição. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar**. IN: SILVEIRA, Maria Lucia da; GODINHO, Tatau (org.) São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São Paulo, 2004 (Coleção Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, n.6).

CENPEC/Secretaria da Assistência e Desenvolvimento social. **Parâmetros das ações sócio-educativas. Caderno 1: síntese. Caderno 2: conceitos e políticas. Caderno 3: o trabalho socioeducativo com crianças e jovens**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/home-pesquisa/>>. Último acesso em 10/10/2018.

CENPEC/Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Itinerário para as juventudes e a Educação Integral em Minas Gerais. Parte 2: Gestão democrática, currículo e mudança educacional**. Belo Horizonte, 2018.

COLL, César. **Psicologia e currículo. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CREI – CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação Integral Na Prática. Caderno 1: Conceitos, Princípios e estratégias estruturantes**. São Paulo, CREI, 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/na-pratica/wp-content/>>

uploads/2017/08/caderno-1_conceitos-principios-e-estrategias-estruturantes_na-pratica-1.pdf>. Último acesso em 14/06/2018.

CUNHA, Lázaro. “O negro e a ciência. Uma questão de identidade e cidadania”. Disponível em: <<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/opiniaio/o-negro-e-a-ciencia-uma-questao-de-identidade-e-cidadania/>>. Último acesso em 15/12/2017.

DARLING-HAMMOND, Linda (ORG.). **Powerful learning: what we know about teaching for understanding**. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

DOWBOR, Ladislau. “A gestão do conhecimento local”. In: SINGER, Helena (org.). Pesquisa-ação comunitária. Coleção tecnologias do bairro escola. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz/Editora Moderna, 2011.

FADEL, Charles; BIALIK, MAYA; TRILLING; Bernie. **Educação em quatro dimensões. As competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna/Instituto Península, 2016.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. **A conversa da Escola com a Cidade: do Espaço Escolar ao Território Educativo**. PROARQ/UFRJ, 2012.

_____. Cadernos pedagógicos: territórios educativos para a Educação Integral—a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. **Ministério da Educação (MEC): Brasília: agosto, 2010**.

_____. **Centro de São Paulo: uma sala de aula. Experiência modelo de aplicação do conceito de bairro-escola em São Paulo**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne; MCEACHEN, Joanne. **Deep learning. Engaje the world, change the world**. London: Corwin, 2018.

GAZZANIGA, Michael; HEATHERTON, Todd; HALPERN, Diane. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Artmed Editora, 2005.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. “É imprescindível educar integralmente”. **Cadernos Cenpec| Nova Série**, v. 1, n. 2, p.15-24, 2006.

GOMES, Nilma Lino, “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v.12,n.1,pp.98-109, Jan/Abr 2012.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**. São Paulo: Penso editora, 2017.

L'ECUYER, Catherine. The wonder approach to learning. **Frontiers in human neuroscience**, v. 8, 2014.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LENT, Roberto. "Fatores fisiológicos que influenciam a educação", 2016, disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/wp-content/uploads/2016/12/Conte%C3%BAdo-Livreto-1.compressed-1.pdf>>. Último acesso em 10/04/2018.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Letícia Araújo Moreira. **Percursos da Educação Integral. Em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. "Teoria Queer. Uma política pós-identitária para a educação". **Estudos feministas**, ano 9, 2o semestre de 2001.

LÖWY, Ilona, "Universalidade da ciência e conhecimentos "situados"". **Cadernos Pagú** gênero, ciência, história, São Paulo, n. 15, 2000.

LUGLI, Rosário S. Genta et al. Documentos curriculares de ensino fundamental 2: uma análise balizada por temas do debate curricular do país. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 5, n. 2, 2016.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. "A língua da escola: alienante ou emancipadora?". In: LAROSSA, Jorge (org). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MEYER, Anne; ROSE, David Howard; GORDON, David T. **Universal design for learning: Theory and practice**. CAST Professional Publishing, 2014.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOREIRA, Antonio F.B.; CANDAU, Vera M. "Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo". In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-48. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOVIMENTO PELA BASE. <http://movimentopelabase.org.br/biblioteca/>

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP.** São Paulo: FAPESP/Humanitas, 2017.

NEIRA, Marcos. “Essa base não”. In: Jornal da USP de 19/09/2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>>. Último acesso em 10/10/2018.

NOVAK, John D. **Uma teoria de educação.** São Paulo. Pioneira, 1981.

National Research Council NRC. PELLEGRINO, James W; HILTON, Margaret L. (Orgs) **Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century.** NRC, 242p, 2012.

National Research Council NRC. BRANSFORD, J., BROWN, A., & COCKING, R. (Orgs) **How people learn. Brain, Mind, Experience, and School.** Expanded version. National Academy Press: Washington, DC. 2000.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina MR; NUNES, Cesar AA. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

ORR, David, “Pedagogia e lugar”. In: CAPRA, Fritjof et alli. **Alfabetização ecológica: a educação de crianças para um mundo sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2005.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso, 2009.

ProjectZero. **Visible Thinking Project.** Disponível em: <http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html>. último acesso em: 05/02/2018.

PERIN, D. Facilitating Student Learning Through Contextualization: A Review of Evidence. In: **Community College Review.** North Carolina State University, July 2011; vol. 39, 3: pp. 268-295. 2011.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.G., MACEDO, L.; MACHADO, N.J.; ALESSANDRINI, C.D. **As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** 2a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REIMERS, Fernando; CHUNG, Connie. **Ensinar e Aprender No Século XXI – Metas Políticas Educacionais e Currículos De Seis Nações.** São Paulo: Edições SM, 2017.

RINALDI, Carla Carolina. “O currículo emergente e o construtivismo social”. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RITCHHART, Ron; CHURCH, Mark; MORRISON, Karin. **Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners.** San Francisco: Jossay-Bass, 2011.

ROSE, Todd. **The end of average: How to succeed in a world that values sameness.** Penguin UK, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. “O que é currículo?”. In: Sacristán, J.G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Penso Editora, 2013.

SANTOS, Milton. Território e Dinheiro. In: **Território e Territórios.** Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGEU-UFF/AGB, 2002.

_____. e SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil. Território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

_____. **A natureza do espaço: razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SARDENBERG, Agda (Coord.). **Educação Integral nas Infâncias: pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos.** São Paulo: Centro de Referências em Educação Integral/ Instituto C&A, 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/07/ei-nas-infancias.pdf>>. Último acesso em 18/10/2018.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Ana Maria Pessoa.

Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em ensino de ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445/263>.

Secretaria de Estado da Educação do Acre. Projeto Educação Integral em Tempo Integral. Documento de Discussão Interna. Rio Branco, 2011.

_____. Diretrizes para um Ensino de Qualidade. Documento de Discussão Interna. Rio Branco, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Currículo e identidade social: territórios contestados". In: **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, Vozes, 1995.

SILVÉRIO, Valter. "Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil", **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002.

SINGER, Helena. Afinal, o que os brasileiros precisam saber? In: Centro de Referências em Educação Integral. Reportagem em 26/06/2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/afinal-o-que-os-brasileiros-precisam-saber/>>. Último acesso em 03/05/2018.

SINGER, Helena; CAVALLO, David; GOMES, Alex Sandro; BITTENCOURT, Ig Ibert; SILVEIRA, Ismar Frango. "Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema". **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Vol. 24 Issue 2, p143-161, 2016.

SINGER, Helena (Org.). **Territórios Educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola**. Vol 1 e Vol.2. São Paulo: Moderna, 2015.

SWEENEY, Linda Booth. Learning to connect the dots: developing children's systems literacy. **Solutions**, v. 5, n. 3, p. 55-62, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESCO. **Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives**. Paris. UNESCO, 2015.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Paris. UNESCO, 1996

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada**. 1ª ed. Editora vozes, 2008.

WISKE, Martha Stone (Editor). **Teaching for understanding: linking research with practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

YOUNG, Michael F. D. "Por que o conhecimento importa para a escola do século XXI?" In: **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 37-38.

