

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:

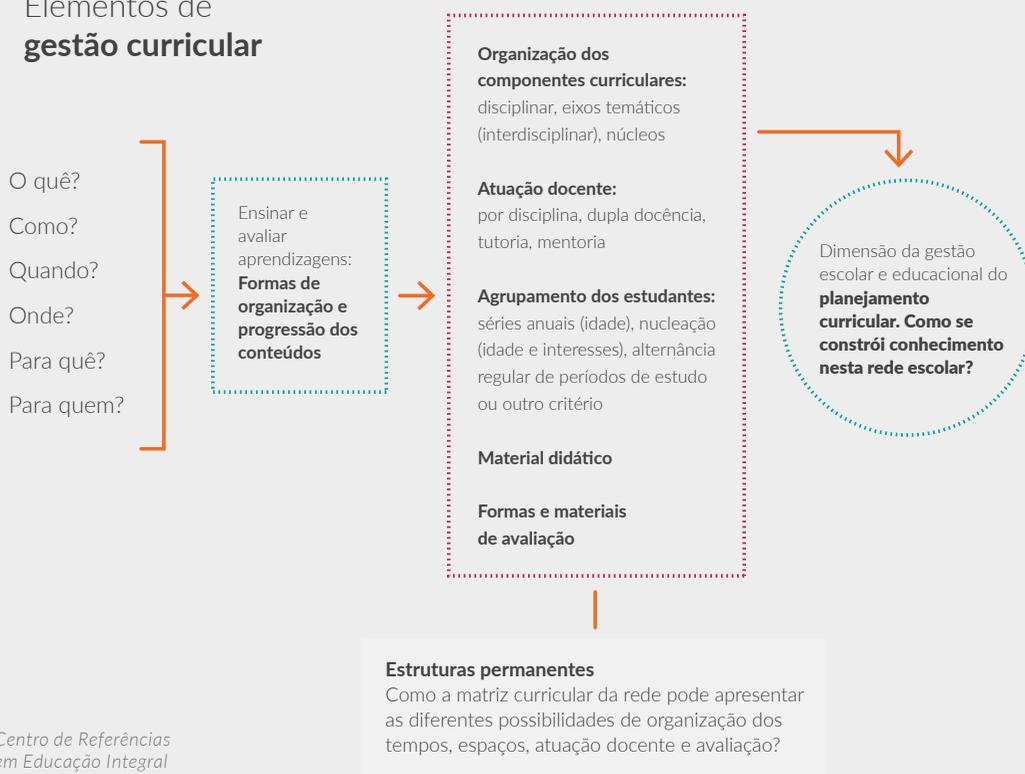
“Organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” (BRASIL,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

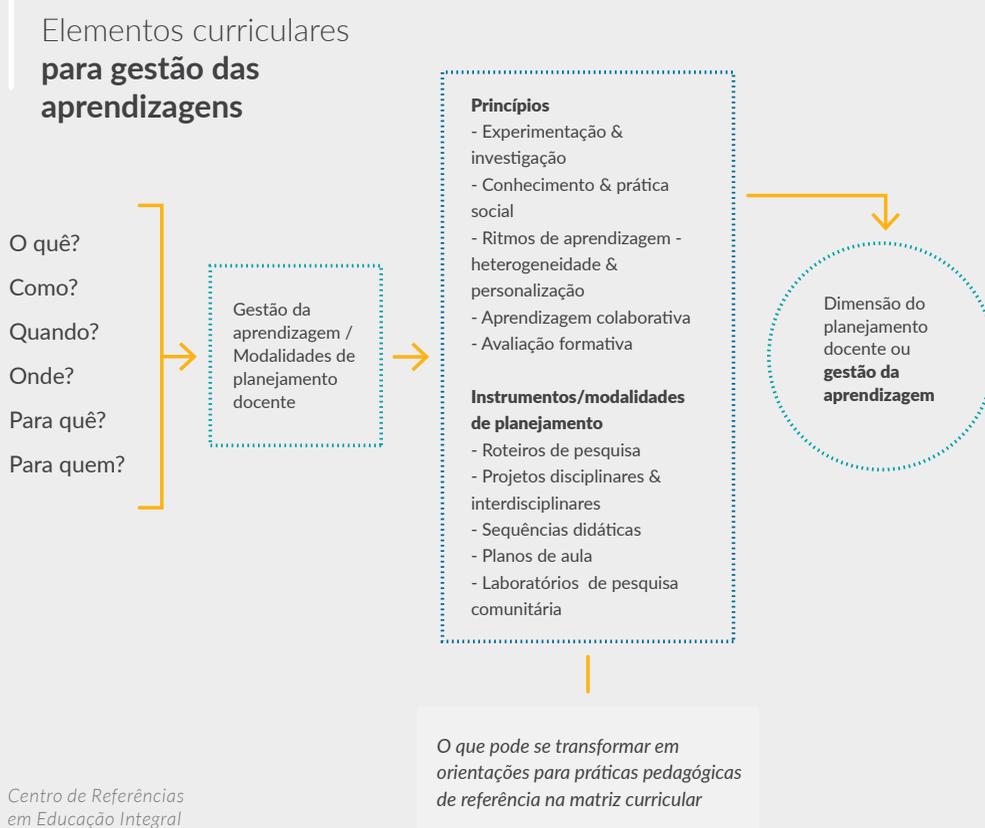
Práticas didáticas na Educação Integral

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.

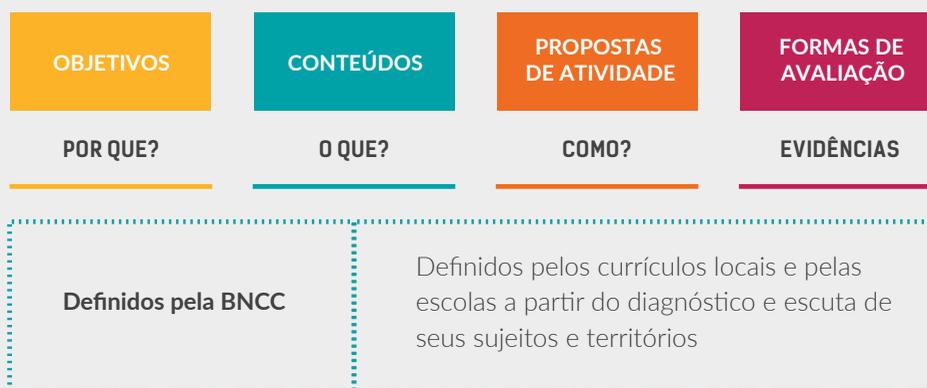
A Base Nacional Curricular Comum define o “por que” e o “o que” ensinar, porém os currículos locais, os PPPs e os planos anuais das escolas “ressituam” os “porques” e os “o ques para sua comunidade escolar e especificam uma resposta ao “como ensinar e avaliar” as práticas de ensino e aprendizagem baseadas 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. Planejamos 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: RICHHARD 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 aluno 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



