

Coleção Práticas Pedagógicas

organizadoras

Inajara de Salles Viana Neves

Márcia Ambrósio

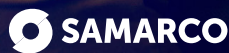
coordenadora

Márcia Ambrósio

Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



Coleção Práticas Pedagógicas

organizadoras

Inajara de Salles Viana Neves

Márcia Ambrósio

coordenadora

Márcia Ambrósio

Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias



2024
São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B662

Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora /
Organizadoras Inajara de Salles Viana Neves e Márcia
Ambrósio. Coordenadora Márcia Ambrósio. – São Paulo:
Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-785-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2024.97853

1. Educação. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Currículo.
4. Tecnologia Educacional. 5. Gestão e Inovação. I. Neves,
Inajara de Salles Viana (Organizadora). II. Ambrósio, Márcia
(Organizadora). III. Ambrósio, Márcia (Coordenadora). IV. Título.

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Bianca Biegging
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Bizkette1, hendripiss, Freepik - Freepik
Tipografias	Swis721, Bebas Neue Pro, Rockwell, Belarius Poster
Revisão	Jacqueline Diniz Oliveira Souki
Organizadoras	Inajara de Salles Viana Neves Márcia Ambrósio

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil





Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschiqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México



Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



INFORMAÇÕES SOBRE O CONVÊNIO

Contrato de prestação de serviços educacionais técnicos especializados de nº 4600003290, celebrado entre a Samarco Mineração S.A., a Universidade Federal de Ouro Preto, a Fundação Gorceix e os Municípios de Rio Doce (MG) e Santa Cruz do Escalvado (MG), processo SEI/UFOP nº 23109.003913/2020-27, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 27 de janeiro de 2022.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)
Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE)
Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas
Financiamento: Mineradora Samarco S.A.
Gestão Financeira: Fundação Gorceix

Reitora:

Profa. Dra. Cláudia Aparecida Marlière de Lima

Vice-reitor:

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior

Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação:

Profa. Dra. Renata Guerra de Sá Cota

Pró-reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação:

Prof. Dr. Thiago Cazati

Diretora do CEAD:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Vice-direção do CEAD:

Prof. Dr. Luciano Batista de Oliveira

Coordenação da UAB:

Profa. Dra. Kátia Gardênia Henrique da Rocha

Chefe do Departamento de Educação e Tecnologias:

Profa. Dra. Cláudia Raquel Martins Corrêa

Coordenação do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas:

Profa. Dra. Márcia Ambrósio

Coordenação de tutores(as):

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Coordenação geral

Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende
(Presidente do Colegiado e Coordenadora do Curso)

Viviane Raposo Pimenta
(Coordenação da Tutoria)

Equipe polidocente – Docentes

Profa. Dra. Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende - Tendências da Pesquisa em Educação
Prof. Dr. Adriano Lopes da Gama Cerqueira - Sociologia e Cotidiano Escolar
Profa. Dra. Janete Flor de Maio Fonseca - História e Historiografia da Educação
Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos - Práticas Educativas e Inclusão Escolar
Profa. Dra. Inajara de Salles Viana Neves - Organização do Trabalho Escolar
Profa. Dra. Márcia Ambrósio - Profissão e Formação Docente
Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa - Letramento Acadêmico
Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge e Profa. Dra. Viviane Raposo – Seminário de Pesquisa

Tutores(as)

Profa. Dra. Angelita Aparecida Azevedo Freitas
Prof. Dr. Clayton Jose Ferreira
Profa. Dra. Fernanda Mara Fonseca da Silva
Profa. Dra. Helena Azevedo Paulo de Almeida
Profa. Karla Daniely Marques Raimundo
Profa. Ma. Vivian Walter dos Reis

Equipe Técnica e Administrativa

Gilberto Correa Mota - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Roger Davison Bonoto - Suporte tecnológico - vídeo e webconferência
Guilherme José Anselmo Moreira - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Meire de Castro - Suporte tecnológico/informático e ambiente Moodle
Luciana Regina Pereira de Souza Alves –Secretária acadêmica
Fernanda Camargo Guimarães Pereira – Design gráfico/programação
Profa. Dra. Jacqueline Diniz Oliveira Souki - Revisora Linguística
Marco Antônio Ferreira Pedrosa – Coordenador Administrativo
Henrique Chiapini Pereira – Monitor de comunicação



Redes sociais

YouTube: Pedagogia Diferenciada e Professora Márcia Ambrósio DEETE



Instagram: @e.pedagogiadiferenciadaufop



E-mails:

praticaspedagogicas@ufop.edu.br

ped.diferenciada@ufop.edu.br (para as atividades de extensão).

Podcasts

Spotify Pedagogia Diferenciada

Disponível em:

<https://open.spotify.com/show/0JXvqZd6wk1MtVQzEcPQYZ?si=BftkgdcrRJaz1Van9-eEQA>



Para informações gerais, indica-se o site do CEAD www.cead.ufop.br.

Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Práticas Pedagógicas

E-mail: praticaspedagogicas@ufop.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação da obra	14
-----------------------------------	-----------

Capítulo 1

Educação em tempo integral	19
---	-----------

Júnia Regina Anatólio Lima Rohlf

Capítulo 2

Escolas inovadoras:

revisando as experiências pedagógicas	42
---	----

Márcia Ambrósio

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Suzana dos Santos Gomes - UFMG

Capítulo 3

Conhecendo o método da instrução por pares e sua aplicação em aulas de matemática:

o que é a Instrução por Pares?	65
--------------------------------------	----

Mayara M. B. Nepomuceno Silva

Inajara Salles Viana Neves

Lucas de Vasconcelos

Capítulo 4

Conhecendo o Centro Lúdico Interação e Cultura (CLIC!) Uma Escola quintal, onde brincam

crianças de 4 meses a 11 anos de idade	87
---	-----------

Marina Pongeluppi Martins

Letícia Fonseca Fernandes

Capítulo 5

Uma outra educação é possível:

uma escola, em Belo Horizonte,
está revolucionando a educação mineira **103**

Sérgio Godinho Oliveira

Eliane Dantas

Sobre as organizadoras e autores..... 113

Índice Remissivo 118



APRESENTAÇÃO DA OBRA

A publicação deste livro *Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora*, do Curso de Especialização Práticas Pedagógicas, do Departamento de Educação e Tecnologias -DEETE-, do Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD-, da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, se deu pela iniciativa da Coordenação do Curso, representada pela Professora Doutora Márcia Ambrósio Rezende. Quando discutimos a organização desta obra, pensamos na possibilidade da publicação de experiências escolares que se materializem em práticas pedagógicas que tenham sido vivenciadas em diferentes espaços e que possam inspirar os profissionais da educação dos diferentes segmentos da Educação Básica.

Desse modo, formalizamos o convite a autores de diferentes áreas do conhecimento, que tivessem alguns pontos convergentes em suas trajetórias profissionais, experiência na docência, na gestão, ou que fossem especialistas na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. O objetivo inicial foi o de pensarmos em práticas pedagógicas inovadoras. No entanto, para atingirmos tal objetivo, em um primeiro momento, surgiu a necessidade de responder a algumas indagações: Em que consiste uma prática inovadora? Como podemos defini-la? Tais reflexões nos levaram à percepção de que “ao inovar, homens e mulheres jogam um papel e têm uma responsabilidade pontual *como atores históricos e sociais*, já que tal processo é resultado de certas decisões ideológicas, institucionais e políticas, muitas vezes em conflito.”. (RAMOS, 2010, p.1). Ademais, compreendemos que, para se discorrer sobre práticas pedagógicas inovadoras, é necessário considerar o contexto das experiências apresentadas nesta obra, bem como a perspectiva política e filosófica adotada diante dos desafios enfrentados pelos autores. Além disso, entendemos que era indispensável elucidar as suas inquietações, decisões e ações no percurso de

suas experiências e vivências. De uma maneira simples, entendemos que as práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando geramos mudanças, ou alteramos a realidade, introduzindo coisas novas. Tais coisas podem ser antigas, já conhecidas, mas são realizadas de uma nova maneira, ou seja, diferentemente da maneira que estamos acostumados a fazer. É disso que estamos falando, uma gestão inovadora se caracteriza por um estilo de tomada de decisões, que nem sempre prima pelo que é novo, na acepção da palavra, mas de fazer de forma diferente, com um novo jeito, diversamente ao que estamos acostumados a fazer no nosso cotidiano, utilizando um conhecimento existente, e/ou reelaborando o que já sabemos.

Assim, vemos que nesse contexto, Júnia Regina Anatólio Lima Rohlfs, no **Capítulo 1**, discorre, de maneira poética e reflexiva, sobre a Educação de Tempo Integral, harmonizando-a com sua trajetória pessoal, permeando as suas decisões como docente, por meio de inquietações e questionamentos. Mais que isso, o Capítulo em questão se desdobra em um “ensaio”, assim denominado pela autora, que nos presenteia com reflexões profundas acerca do sistema de ensino, e da possibilidade de pensarmos na Educação como “um organismo vivo, passivo às mudanças e transformações”. Ao longo deste Capítulo, refletimos acerca do funcionamento da escola para além da perspectiva liberal, que considera a escola como uma “fábrica”. Em contrapartida, somos apresentados a uma visão “biológica” dessas instituições, que são vistas pela autora como um ser vivo, passivo a mudanças e constantes transformações.

No **Capítulo 2**, intitulado “Escolas inovadoras: Revisando as experiências pedagógicas”, as Professoras Doutoras Márcia Ambrósio Rodrigues Rezende, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben e Suzana dos Santos Gomes exibem os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio da análise de teses, dissertações, periódicos acadêmicos com focos temáticos, a saber: “inovações pedagógicas”, “novas formas de agrupamentos”, “experiências pedagógicas

inovadores”, e “novas formas de avaliar”. Os resultados apresentados se circunscrevem às análises dos trabalhos, identificando contribuições para as escolas em relação à inovação pedagógica, às lacunas de pesquisas na área, e, também, à indicação de campos para continuidade das pesquisas no foco “experiências de práticas educativas inovadoras”. Os resultados apresentados pelas autoras, de forma analítica, apontam para a necessidade de pensar em políticas educacionais que considerem a sociedade, a realidade vivida, com o objetivo de se pensar em “como construir uma política social de educação que dê conta dos sujeitos (na infância, adolescência e adultez) quebrados pela brutalidade da globalização, do neoliberalismo, do desemprego, da miséria, da fome” (ARROYO, 2004).

A seguir, no **Capítulo 3**, intitulado “Conhecendo o Centro Lúdico Interação e Cultura (CLIC!)”, somos apresentados a uma “escola quintal”, instituição que tem reformulado as práticas pedagógicas na capital mineira. Ao longo do capítulo, as autoras Marina Pongeluppi Martins e Letícia Fonseca Fernandes, descrevem a organização do trabalho pedagógico da instituição, que é fundamentado nos princípios da teoria construtivista. Considerando que vivemos em uma sociedade que provoca um ritmo de vida corrido, apressado, volátil, o CLIC vem na contramão e aborda uma perspectiva lúdica em sua *praxis* pedagógica, possibilitando que seus(suas) alunos(as) degustem o mundo, integrando todos os sentidos para construir suas percepções e conhecimentos, num tempo e ritmos. Assim sendo, nesse contexto do mundo moderno em que vivemos, as autoras re(significam) aspectos esquecidos, que valorizam as relações interpessoais, o reconhecimento da singularidade de cada etapa das crianças, de maneira integralizada, e que permeia o processo do ensino para a aprendizagem.

No **Capítulo 4**, denominado “Conhecendo o Método da Instrução Por Pares e sua aplicação em aulas de Matemática”, a Profa. Ma. Mayara M. B. Nepomuceno Silva, Profa. Dra. Inajara Salles Viana Neves

e Lucas de Vasconcelos discutem sobre a aprendizagem por pares, nas aulas de matemática, dentro da vivência de uma participante da pesquisa “*Peer Instruction* no contexto do ensino de Geometria da pesquisa de mestrado intitulada “Olhares de professores de Matemática”, realizada a partir da linha 1 de investigação – Formação de Professores de Matemática, do Programa de Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que teve como objetivo geral analisar as possíveis contribuições de uma pesquisa qualitativa realizada com professores de Matemática, no âmbito de uma formação continuada. Assim, este capítulo apresenta o método PI, considerando as potencialidades, desafios e nuances da metodologia em questão, que privilegia o estudante como protagonista no processo de construção do conhecimento.

No **Capítulo 5**, intitulado “Uma Outra Educação é Possível”, os autores Sérgio Godinho Oliveira e Eliane Dantas finalizam esta obra e apresentam a experiência da Escola da Serra, sua estrutura, princípios e organização educativa, que privilegia o espaço de autonomia, que ressignificou a compreensão do sentido de educar, o qual é não focar na preparação para exames, e sim, investir no desenvolvimento dos potenciais de cada ser humano, disponibilizar aos alunos o acesso à essência do conhecimento desenvolvido pela humanidade, oferecer possibilidades de ampliação dos horizontes dos alunos para que estes ultrapassem as fronteiras de seu território social e cultural. Além disso, a escola deve empoderá-los para se tornarem pessoas confiantes, determinadas e preparadas para assumir desafios e desenvolverem projetos para si e para o mundo. Mas, como oferecer ao aluno uma educação com esse sentido tão amplo? As aprendizagens realizadas pela Escola da Serra na busca por uma educação transformadora, desde 2004, apontam algumas possibilidades.

E com base nesse contexto de experiências diversas e singulares, nós, autoras, os (as) convidamos a ler as experiências educacionais desta obra, com especial destaque ao aspecto relacionado

à inovação. Conforme mencionado anteriormente, há um elemento convergente em todos os capítulos, ou seja, de uma maneira simples, verificamos práticas inovadoras, que, intencionalmente, se apresentam com potencial ênfase na transformação do fazer educativo, sempre pensando em uma realidade do ensino para a aprendizagem.

1

Júnia Regina Anatólio Lima Rohlfs

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.97853.1

Neste Capítulo, acompanharemos as reflexões da pedagoga Júnia Rohlfis acerca de suas práticas profissionais, de sua trajetória na docência e experiências pedagógicas com um enfoque na educação em tempo integral. Faz-se muito necessário, pois, que as experiências do pedagogo sejam compartilhadas com os demais pedagogos, sejam estes colegas de profissão ou agentes da comunidade escolar.

De certa forma, pode-se dizer que o relato de uma experiência possibilita a descrição precisa de uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para debates e reflexões. Nessa perspectiva, a Professora Júlia nos convida a conhecermos sua vivência profissional, propondo a discussão, troca e proposição de ideias em ambiente escolar.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O único mérito deste “ensaio”, que, despretensiosamente, se destina a verificarmos se algumas de nossas experiências servem ou não para determinado fim, é exatamente trazer, à tona, uma discussão necessária e livre, em tempos de tantas rupturas, sobre possibilidades reais para podermos criar bases estruturais e sustentáveis para nosso sistema de ensino.

Pelo simples fato de ser professora, não seria exato e pertinente afirmar que domino, inteira e perfeitamente, a arte de ensinar, de educar. Respeito sinceramente os preceitos dogmáticos, os aficionados, os entusiastas, mas nunca tive a pretensão maior de pregar e/ou carregar verdades absolutas, inquestionáveis ou derradeiras.

Penso que a realidade nos impõe que a evolução é, e sempre será, implacável, avassaladora, pois nada escapa do movimento constante de alterações, de aperfeiçoamento, do progresso natural

e indispensável das coisas, das pessoas, do avanço científico, da evolução da humanidade.

Nada é, portanto, estático, definitivo.

Hoje, por certo, todos aqueles que seguem o dogmatismo ou que não absorvem mudanças, diferenças, alterações, se sentem superados, fora da ordem, do contexto. Nunca nossa sociedade clamou tanto por transformações, por aperfeiçoamento, por exemplo, da metodologia de nosso ensino.

Cruelmente, no Brasil, os sinais de atraso na educação persistem dentro de uma teimosia desesperadora. Mesmo em pleno século XXI, o país ainda continua com péssimas notas nas principais avaliações do mundo.

E foi com base na premissa de nunca me afastar desse estilo despretensioso de sempre buscar fórmulas novas, ainda que estas sejam principalmente simples, abracei, entre outros, o projeto “educação em tempo integral”, para transformar a sala de aula e criar bases de uma escola para o nosso tempo, não importando se recorreremos a métodos ou propostas “construtivistas” ou “tradicionais”.

A intenção primeira sempre foi a de possibilitar e viabilizar, para os alunos, uma escola capaz de permitir que cada um deles possa alcançar os limites de suas potencialidades, que prepare os alunos para uma realidade cada vez mais globalizada e que - sempre com gentileza e máxima clareza -, os ensine a se adaptarem ao novo, a processos naturais de avanços sociais, humanitários, pedagógicos, culturais, de relações pessoais, econômicas e, até, políticas.

O caminho mais curto, creio, na busca do aprimoramento e da inovação do ensino em nosso país, passa, necessariamente, por um processo respeitoso de aproximação concreta e livre, de parcerias honestas e imparciais entre escola, pais e alunos.

Quando me pediram para escrever sobre a proposta de uma escola em tempo integral, foi inevitável não revisitar minha história e memórias afetivas para explicar como tudo começou.

Em 1999, exatamente no meio de um ano letivo, fui chamada para substituir uma professora em uma escola, em uma classe com crianças de 6 a 7 anos, na fase de alfabetização. Tal escola tinha uma proposta construtivista, e minha experiência docente tinha sido realizada em uma escola tradicional. O construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o sujeito e o meio, e tal pensamento foi desenvolvido pelo psicólogo e epistemólogo, Jean Piaget, no início da década de 1920. Oportuno também lembrar que o professor da linha construtivista utiliza a individualidade de cada aluno, para enriquecer o conhecimento e a experiência da turma, estimulando a postura investigativa, uma mentalidade flexível e a sensibilidade às mudanças pelas quais todas as gerações passam durante o processo da educação. Essa teoria difere da filosofia de uma escola tradicional, porque ela estimula uma forma de pensar em que o aprendiz, ao invés de assimilar o conteúdo passivamente, reconstrói o conhecimento existente, dando um novo significado do que implica um novo conhecimento.

Era agosto, a professora iria se mudar para outro país. As crianças eram apaixonadas por ela, e eu sabia que isso seria algo importante a ser trabalhado e respeitado. Precisava, portanto, pensar em como fazer para que os alunos mantivessem a lembrança afetiva da professora que saía, e ao mesmo tempo, que estabelecessem um laço confiável e produtivo comigo. Estratégia definida, iniciei, imediatamente, um processo de ouvir deles tudo que ela fazia para agradá-los, aquilo que os tornavam felizes. Minha intenção, naturalmente, era manter sempre presente, entre nós, as boas lembranças deixadas pela



professora substituída. Dentro dessa premissa, criamos algo simbólico, mas também intenso, estabelecendo um movimento de aproximação e de confiança, consolidando uma memória afetiva que a representava e que, em alguns momentos, pudesse tranquilizá-los. Desde o início, intencionalmente, é claro, não me coloquei na posição de substituta, mas sim, de alguém que sabia compreender a dor que sentiam, que pudesse colaborar com eles. Meu objetivo sempre foi o de transmitir afeto, segurança e, sobretudo, confiança, contribuindo, de forma efetiva e saudável, com o processo desencadeado pelo afastamento da professora querida. Quando são crianças, alunos criam vínculos com professores e outros alunos, enfrentam conflitos com colegas, enfim, vivem um misto de emoções dentro das escolas. E quando a criança aprende a lidar com suas emoções, ela melhora seu raciocínio, sua memória, concentração e compreensão.

Comecei a conhecer todos os alunos, procurava descobrir suas manias, seus jeitinhos de ser, aquilo que gostavam de fazer, e as coisas com as quais ainda não eram tão hábeis. Enfim, precisava entender como cada um deles “funcionava”. Acho que a melhor palavra para expressar o jeito de ser de cada um deles é “funcionar”, pois, se pensarmos bem, temos um jeito de “funcionar” no mundo onde vivemos, um modo de agir com as pessoas, ou de reagir, dependendo da ação do outro, um modo de enfrentarmos as dificuldades, um modo seguro de ser e fazer o que já sabemos, temos uma forma de esconder nossas fragilidades e de nos mostrarmos com couraças e armaduras para enfrentar os “leões” do dia a dia. O objetivo é saber como “funcionamos”. Com esta turma, aprendi que em sala, eu era a parceira, era aquela pessoa que tinha um pouco mais de conhecimento, de experiências, de vivências, um pouco mais de sabedoria, mas que tinha muito o que aprender com cada um deles.

Hoje em dia, tem-se falado muito em desenvolvimento de competências socioemocionais, pois as crianças precisam lidar melhor

com suas emoções, precisam ter empatia, desenvolver autonomia, tomar suas próprias decisões, mesmo que não sejam as melhores no momento, precisam saber resolver problemas, colaborar. Isso é muito necessário.

Aprender para a vida, não só para o espaço da sala de aula. Sempre dizia isto a eles: “Tudo que aprendemos aqui serve para a vida lá fora”. Não há como separar os conhecimentos acadêmicos dos sociais. Vivemos em uma comunidade na sala de aula. Minha proposta para eles era facilitar, ao máximo, o desenvolvimento dessas competências, pois sabia que todo o desenvolvimento cognitivo seria facilitado se cada um se percebesse e se reconhecesse em pontos fortes e fracos. Há um tempo, era comum acreditar que as competências cognitivas e as socioemocionais não caminhavam juntas, mas há uma grande relação entre emoção e processo de aprendizado.

Foi com esse grupo que aprendi, também, a integrar todos os componentes curriculares, a dar importância a um conhecimento interligado, organizado em “ideias centrais” de cada componente. Quando nós, professores, exploramos essas ideias centrais, conseguimos aprender a identificar muitas formas de evidências de aprendizagem; entendemos como avaliar; e por fim, compreendemos como reconhecer e colocar em prática as características de cada turma e os tipos de aprendizagem que mais se adequam, buscando o sucesso dos alunos. Todas as propostas que desenvolvia com as crianças eram alinhavadas, tinham uma amarração. Planejava para trabalhar com eles, e tudo era dividido e compartilhado. Toda semana, contava a eles sobre o trabalho que tínhamos a realizar; juntos, nós nos organizávamos com as prioridades e todas as minhas intenções pedagógicas eram “postas à mesa”, porque afinal de contas, eles eram os mais interessados em saber e entender aonde eu pretendia chegar e o que buscava em termos de desenvolvimento para eles. Todos os projetos eram discutidos com eles. Dizia as minhas intenções, e eles sugeriam



o melhor formato. Tudo era negociado, tudo era explicitado, e não valia dizer que eles queriam as coisas sem uma justificativa. Logo cedo, aprenderam a argumentar, aprenderam a opinar, a criar critérios. Nada lhes era entregue com facilidade, para todas as curiosidades teriam que ter o esforço da investigação e da pesquisa. Quando o educador impulsiona o senso de autonomia e mostra a importância do autocohecimento e da responsabilidade, aos poucos, ocorre o amadurecimento de cada estudante.

Outra atividade que desenvolvia com eles, todo final de semana de trabalho, era a de nos reunirmos em assembleias, para termos a visibilidade do que havíamos conquistado, e caso não tivéssemos conseguido atingir a meta, verificávamos o motivo que havia nos levado a atrasar nosso projeto e nossas propostas de trabalho, para tentarmos encontrar soluções. Recordo-me também que de forma autônoma, cada um trabalhava em seu próprio gráfico de habilidades que necessitavam desenvolver ou de metas que precisavam alcançar, e ao término de alguns dias, registravam uma breve autoavaliação. Esse era um trabalho com rubricas, e as crianças se observavam e registravam em que nível estavam, satisfatório ou não, e os motivos que os levaram a pensar daquela forma. Depois eu conversava com cada um dos alunos, dando o meu *feedback* e organizando algumas “dicas” que favorecessem a melhoria. Dessa forma, todas as expectativas de aprendizagem ficavam transparentes.

Com essa turma, trabalhei durante dois anos seguidos, e sempre pensava que faltava tempo para estarmos juntos e podermos fazer tudo a que tínhamos de direito. O tempo passou, e como vida de educador caminha, tive a oportunidade de trabalhar em outra escola, vivenciar outra proposta. Contudo, desta vez, iria trabalhar em uma escola tradicional, com crianças de 7 a 10 anos, como supervisora pedagógica. Ficavam, sob a minha responsabilidade, mais de 750 crianças. Recordo que, às vezes, algumas pessoas me questionavam como



consequia trabalhar com uma proposta tão diferente daquela em que acreditava e com a qual já havia trabalhado. Eu não me incomodava em responder que agora, entendia não ter a vida me proporcionado a experiência anterior por acaso. Sempre dizia qual era o meu sonho: ver uma escola transformadora, uma escola que tivesse os alunos ao centro, que estes fossem escutados e que tudo fosse compartilhado com eles. Além disso, que pudéssemos entender ser cada aluno um indivíduo, um sujeito que aprende de forma diferente dos outros sujeitos, e que, se eles cometem erros durante o processo, não é porque querem, mas porque ainda não compreenderam tudo, pois precisavam de um tempo maior, o tempo de cada um. Todo processo de aprendizagem é o resultado de como cada sujeito interpreta a realidade e responde àquilo que aprendem, por meio de suas próprias experimentações.

E, mesmo estando em uma escola tão grande, em uma escola tradicional, levava meus conhecimentos e minhas experiências em minha atuação na sala de aula. Nunca deixei esse sonho de lado, e o que pude trabalhar nesse sentido, trabalhei.

Um dia, escutei de um diretor escolar que era uma educadora teimosa, e que minha teimosia me fazia vencer e fazer as propostas saírem do lugar. Como era muito inquieta, nunca gostei de rotina, e sempre buscava “inventar modas” e encontrar soluções diversas para os meus questionamentos e observações.

E o que me levou a chegar à proposta de educação em tempo integral? Com a minha inquietude, comecei a observar, dentro da escola, alguns fatores que me levaram à construção desse projeto.

O primeiro incômodo dizia respeito às crianças. Sempre questionava as professoras por que em tempos de sábados letivos, com oficinas de aprendizagens, em épocas de construção de feiras de conhecimento ou atividades “mão na massa”, as crianças se comportavam de forma tão diferente? Não tínhamos problemas de brigas



entre eles, as negociações ficavam mais fáceis. Eles trabalhavam juntos, discutiam as propostas, argumentavam e trocavam opiniões, sem desavenças. A busca não era por notas, era por sentido e significado do que aprendiam. Buscavam respostas para os problemas colocados para eles ou soluções, às vezes até mirabolantes, para os desafios propostos. Transitavam pela escola, correndo pelos “corredores” (que, aliás, foram feitos para isso, não é mesmo?) com vivacidade nos olhares, com um cansaço que não se mostrava no corpo, aparentemente, mas que sabíamos existir.

Lembro-me de Rubem Alves, e de sua crônica “*Sobre vacas e moedores*”, em que ele comparava as crianças, quando entravam nas escolas, com as vacas, sonhadoras, cujos pensamentos tinham asas, dizendo que as crianças são seres oníricos, sonham sonhos de alegria, querendo brincar, e que ao passar do tempo, durante seu processo escolar, isso ia se perdendo e elas iam ficando todas moldadas. Muito triste tal constatação.

Voltando às minhas crianças, após essa citação, não posso deixar de me lembrar da Clarice, uma menina sonhadora. Esta, sim, era uma criança que queria brincar. Chegava atrasada à sala de aula, todos os dias, na entrada e depois do recreio, porque não tinha pressa. Queria brincar. Arrastava um carrinho de boneca com muitos bichinhos dentro dele, entretanto a pasta com suas tarefas de casa, esta ficava esquecida no carro de seus pais, quase que diariamente. Clarice não tinha pressa de ler, nem de escrever. Por trás daquele jeito de ser, havia uma desatenção. Seus pensamentos voavam a cada atividade proposta, tudo devia ser muito tedioso para ela. Tentava alfabetizá-la, buscando algo de que ela gostasse, dentro do seu “mundo” particular. E ela deu conta, finalmente, de cumprir o que a escola exigia dela, mas daí dizer que ela gostava de ir à escola para aprender a ler? Não. Ela gostava, mesmo, de suas bonecas, de seus bichos, cachorros e de contar casos longos, que exigiam tempo para serem escutados.

E, ao se formar, Clarice se tornou pedagoga, para cuidar de crianças, talvez para ajudar aquelas que precisavam de um olhar especial, tal como ela precisou.

O segundo fator que me incomodava tinha relação com as professoras. A fala destas era a mesma: “se tivéssemos mais tempo, poderíamos trabalhar melhor com as crianças, com mais tempo de escuta, com mais tempo de compreendê-las e favorecer melhor o aprendizado”. Incomodava-me ouvir isso e saber que muitas crianças passavam por nossas vidas e que, talvez, não conseguiríamos lhes dar o acolhimento necessário. Como personalizar mais o trabalho? Essa era uma dúvida. Mas, novamente, na minha inquietude, e por inúmeras vezes, deixava trabalho burocrático e exigido por minha função para fazer à noite, em casa, só para ter tempo, durante o horário de trabalho na escola, de ouvir as crianças, as professoras, buscando entender como eles pensavam, por que erravam ou por que se comportavam de determinada forma.

Não raro, levava as crianças para a biblioteca, acolhia todo mundo “debaixo das minhas asas”, e dava a eles(as) o olhar que mereciam, enquanto ajudava a professora a entender o processo de cada aluno(a). Nada como um olhar mais distante, um olhar de fora, pois a professora trabalha muito solitária e precisa de um auxílio. Se contar o número de alunos(as) dos quais consegui me aproximar e de quantas histórias conseguimos desviar para um caminho melhor, ficarei escrevendo até amanhã.

Porém, vale contar a história do André, que tinha dislexia, e esta só conseguimos diagnosticar após presenciarmos o choro escandaloso desse aluno, na porta de entrada da escola, pois era seu primeiro dia de aula no 2º ano, quando seria exigido dele um comportamento autônomo para ler e escrever. André entrou em pânico, pois ainda precisava de ajuda para desenvolver essas habilidades. Lembro que ele foi um caso que assumi, tendo ajudado a professora e, também, a mãe



dele. Após uma conversa prolongada com André, procurei uma forma de lhe passar confiança, e de compreender o sofrimento que ele sentia, pois ainda não tínhamos o diagnóstico do que o afetava. Com certeza, no entanto, aquele choro não podia ser considerado uma birra. Existia algo a mais. Mesmo esperando um diagnóstico, demos a ele o conforto necessário e merecido. André fazia as tarefas de casa com a ajuda de sua mãe, que compartilhava com ele a leitura dos textos. Cada um lia uma frase, ou um parágrafo, e lógico, após a leitura feita pela mãe, a compreensão do texto vinha com mais facilidade. Desta forma, ficava mais leve conviver com a “dor” de não saber ler com fluência. Em sala, a professora, ou a minha atuação, na supervisão, fazíamos o mesmo papel. E assim que tivemos a certeza do diagnóstico, pudemos entender melhor como o André “funcionava”, pudemos lhe dar todas as possibilidades às quais ele tinha direito. Mas, imaginemos ¹se essa escola tivesse um tempo maior para poder oferecer a cada indivíduo o que eles merecem? E por que não podemos quebrar parâmetros, violar expectativas e fazer algo para o outro e pelo outro? Que receio nós, educadores, temos relativamente ao fato de que os alunos têm que aprender tudo de modo igual, da mesma forma? Será que, se os ajudarmos de alguma maneira, quebraremos regras, expectativas e até achar que vamos camuflar os processos deles?

Bom, se eu for escrever todos os casos, vou gastar páginas e páginas, mas isso já me fez entender que precisava criar uma forma mais fácil de auxiliar e acolher cada um dos nossos alunos.

E, finalmente, o terceiro e último fator que me fez tomar a coragem de pensar em uma escola em tempo integral, se refere às mães e suas dores. Será possível imaginar como deve ser dolorido para uma mãe ver seus filhos fracassarem diante da escola? E, também, ver seus filhos fracassarem diante de outras crianças e todos ficarem expostos? E então, vem o sentimento de culpa, pois acham que falharam em algum ponto, pensam que alguma coisa elas deixaram de fazer ou que



não atentaram ante às dificuldades dos filhos. Quantas reuniões fiz com mães de crianças que tinham uma dificuldade maior em algum componente curricular, ou que tinham um transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH),¹ ou estavam dentro do espectro do autismo (TEA)²? Até mesmo com mães com certa questão emocional? Enfim, cada um dos alunos tinha a sua história, e em algum momento da vida deles, algo passou despercebido e era importante retomar.

Mas a pressa para ter um resultado imediato no acompanhamento dos alunos ou, até mesmo, para torná-los “normais” diante dos olhos da sociedade, fazia com que os pequenos sofressem, as mães sofressem, as professoras também, enfim todos que conviviam com eles. Não sei dizer o número de reuniões que fazia, anualmente com as famílias de uma mesma criança para buscar a melhor saída. “Ensinava” várias mães a darem aula a seus filhos, a orientarem as crianças sobre como fazer o Para Casa, como usar a melhor estratégia para uma dificuldade ou outra. Às vezes, ficava pensando em como criar uma estratégia diferente para cada um deles. Outras vezes, já tinha esgotado as estratégias, mas não me cansava de ensinar, e sempre pensava que, se as crianças ficassem mais tempo na escola, poderíamos, com as professoras e eu, ajudar mais. Essas funções que eu tanto ensinava para as mães, eram da escola. E isso não saía da minha cabeça. Será que não está na hora de mudar a forma de pensar, de diminuir o excesso de conteúdos, de integrar mais os conhecimentos, de deixar mais tempo para escutar os alunos, de deixá-los trabalhar com mais calma e mostrar suas habilidades, evitando reforçar somente as inabilidades? Foi daí que veio a ideia: vamos testar e fazer uma proposta de tempo integral, dar a essas crianças, a essas professoras e

- 1 O TDAH é um transtorno neurológico, de causas genéticas, que, geralmente, acontece na infância. É causado por alterações na região frontal do cérebro e em suas conexões, que prejudicam a memória, atenção e autocontrole.
- 2 Autismo ou Transtorno do Espectro Autista — TEA — é um transtorno do desenvolvimento que leva a comprometimentos na comunicação e interação social, englobando comportamentos restritivos e repetitivos.

famílias um tempo maior? Se observarem os meus registros anteriores neste texto, verão que uso a palavra **tempo** inúmeras vezes. Mas esse tempo não poderia ser um tempo qualquer, teria que ter qualidade, intencionalidade, foco, meta, integração, escuta, silêncio, participação, construção e muito mais.

Sendo assim, lembro-me, agora de uma frase de Nietzsche, *“aquele que tem um forte porquê viver suporta, praticamente, qualquer ‘como’”*. Então, se já tínhamos o porquê, teríamos, então, que buscar o como.

Desse modo, tratemos da escola em tempo integral. O primeiro requisito para que o ensino seja considerado integral é oferecer aos alunos um regime de 7 horas diárias de estudo. Entretanto, sabemos que o objetivo desta escola, desta nova proposta de educação, vai muito além da necessidade de fazer apenas com que o aluno permaneça na escola por mais horas.

Um dos erros que mais se cometem em relação à educação em tempo integral é considerar que o aluno possa permanecer no contraturno na escola, realizando oficinas diferenciadas em um mesmo local, o que evitaria que as famílias se deslocassem com os filhos para locais diferentes, com o fim de fazerem atividades extracurriculares. Outro equívoco é pensar que a escola deva ser um local para se fazer o Para Casa ou para estudar para as provas da escola regular ou, até mesmo, ser um local para os filhos ficarem, enquanto os pais trabalham.

Na verdade, uma escola que pretenda oferecer uma educação em tempo integral, necessita de uma proposta pedagógica muito bem construída a muitas mãos. É preciso que se defina uma identidade da escola, sua filosofia, sua missão, seus valores, e também, qual a concepção de sociedade e de homem que ela se propõe a desenvolver, como será sua proposta curricular, como serão organizados os tempos e os espaços pedagógicos. Será preciso definir o formato do processo



avaliativo dessa escola, como os alunos serão acompanhados em seu desenvolvimento, quais serão as intervenções e mediações que serão realizadas com cada um deles, a forma como os docentes farão os planos de ensino e de aula, enfim como se define todo o processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso faz parte do Projeto Político Pedagógico da escola, cuja proposta deve ser construída por todos os atores, em uma gestão participativa, na qual todos tenham voz ativa, e que o projeto tenha início e fim bem determinados, que seja atualizado e revisado anualmente, pois felizmente, a educação é um fenômeno sócio-histórico-cultural, estando, por esse motivo, em constante transformação.

Como todo projeto tem um início bem claro, relato em seguida como tudo começou.

A primeira ação que tivemos foi reunir alguns coordenadores de áreas do conhecimento, de departamentos diferentes e de segmentos diversos, para participarem, juntos, de uma mesa de discussão. Que bom que as línguas eram diferentes, parecia inclusive a Torre de Babel, pois quanto maior a diferença, maior seria a diversidade e a profundidade da discussão. Algumas perguntas foram feitas inicialmente, apresentadas assim:

- Se vocês tivessem mais tempo para desenvolver o Programa Curricular dos sonhos de vocês, com um tempo igualitário a todos, o que priorizariam neste currículo?
- Quais seriam os objetivos de aprendizagem a que dariam ênfase, e como conversariam entre vocês?

Lembramos que, quando se pensa sobre o sujeito e o mundo que se deseja formar, é preciso pensar sobre uma organização curricular e a importância e o lugar dos diversos tipos de conhecimento na proposta pedagógica. Outro ponto ressaltado por todos foi que uma proposta curricular, além da BNCC e da parte diversificada que

está relacionada às especificidades da comunidade escolar atendida, precisa considerar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A primeira diz respeito à integração do conhecimento, evitando a fragmentação. A segunda seria o transitar de um campo de conhecimento para outro, indo além dos componentes curriculares, reforçando todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Uma das exigências apresentadas foi pensar no aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, cujo conhecimento fosse construído, por meio de interações sociais, de investigações, enfatizando a integração dos saberes, a aplicabilidade, desenvolvendo competências, habilidades, valores, espírito crítico e muita autonomia. Todas as pessoas envolvidas no trabalho tinham que pensar nos sujeitos da aprendizagem, em todos os segmentos nos quais eles estão inseridos. Deveriam começar a descrevê-los, registrando respostas para os seguintes questionamentos:

- Como é a rotina desse sujeito?
- Como ele aprende?
- O que gosta de fazer?
- Quais são seus interesses? Como ele gosta de aprender?
- Quais atividades engajam esse sujeito?
- Quais são suas maiores habilidades? E quais habilidades ele deseja aprender?
- Quais são os medos e temores que receiam acontecer em suas vidas?
- Quais são seus sonhos e o que buscam realizar?
- Quais as motivações pessoais e profissionais desse sujeito?



- O que ele busca encontrar em relação às pessoas com quem convive e ao mundo que o cerca?
- Quais são suas necessidades para a cultura digital?
- O que os influencia na sociedade da informação?
- Outro ponto que os participantes da mesa de discussão precisariam trabalhar se referia ao mundo e ao cenário em que os alunos estão envolvidos. Outras questões foram levantadas, tais como:
- Qual cenário os alunos vão encontrar fora dos muros da escola?
- Que coisas os alunos necessitam aprender para lidarem com as necessidades do mundo atual?
- O que nosso planeta tem vivido e quais são seus problemas?
- Quais são os atuais valores de seus habitantes?
- Quais acontecimentos do passado trazem consequências até hoje?
- Qual coisa o planeta tem em abundância e que lhe pode ser benéfica?
- Desse modo, relacionando esses sujeitos com o atual mundo em que vivem, vamos relacioná-los à atual organização curricular da escola regular e começar a reescrevê-la com foco nesses sujeitos, dentro deste cenário. E, desse modo, pensar nas respostas a estas perguntas:
- Quais são as competências e habilidades, desejadas por nós, a serem desenvolvidas pelos alunos, de forma integrada, inter-relacionada, sem fragmentações, quando pensamos nesses sujeitos sempre de forma integral? ¹

- Quais estratégias vamos utilizar para atingir essa nova proposta de escola?
- Como vamos formar todos os sujeitos que estarão envolvidos, toda a comunidade, e o que não poderá faltar?
- O que torna essa escola diferente da outra, e quais são seus diferenciais?
- Quais impactos vamos gerar na sociedade daqui a alguns anos?
- Outras perguntas que inquietam todos nós, educadores, foram feitas pelos participantes, tais como estas a seguir:
- Como devemos utilizar novas metodologias para atingirmos nossa proposta?
- Como reduzir a desigualdade de aprendizagem existente entre os alunos, seja da nossa escola ou de qualquer outro espaço de aprendizagem em que eles estiverem?
- Como incluir todos os nossos alunos, independentemente de qualquer inabilidade ou deficiência que eles tiverem?
- Como propor algo sustentável e aplicável?
- Como podemos realizar um trabalho personalizado para uma turma, ou para um único sujeito, sem perder a qualidade?

Então,¹ dessa forma, a proposta apresentada foi sendo construída. Os maiores problemas que enfrentamos foram as quebras de paradigmas. Mudar uma cultura existente não é tão fácil. Por um lado, os professores que estavam acostumados a dar aulas, a ensinar tudo com dia marcado e planejado previamente, esquecem que os alunos aprendem de forma diferente, cada um no seu tempo. Às vezes, quando somos muito eficientes no que fazemos, dominamos o conteúdo e



a forma de ensiná-lo, mas corremos o risco de não inovar na forma e de não ouvir nossos alunos, ou mesmo, de entender como eles pensam. Algumas vezes, eles trazem outras formas de aprender, e isso nos passa despercebido. É preciso que os professores compreendam que os saberes não estão mais fragmentados, e que a intenção pedagógica não poderá nunca ser esquecida, muito menos a aplicabilidade de tudo que fazem, que as metodologias devem variar de acordo com seus propósitos. E quando digo “seus”, além dos professores, incluo, também, os alunos. Sabemos que haverá um tempo maior para um determinado componente curricular, mas que todos os componentes têm igual importância; que o foco não estará mais nos conteúdos, mas que estes serão usados como ferramentas para desenvolver competências e habilidades; que cada aluno é um ser específico, que “funciona” de um jeito diferente do outro, e isso deve ser levado em conta. E além de tudo isso, os alunos devem entender que tudo na vida deve ser conquistado, pois desde pequenos, temos decisões a tomar, e temos de pensar muito, às vezes, para chegarmos às ideias originais. O mundo necessita de todos nós para sobrevivermos em um futuro ainda incerto, imprevisível, mas é nele que os alunos deverão atuar. Estes devem entender que as avaliações serão realizadas para que nós, docentes, possamos diagnosticar processos, agir em cima de dados e realizar novas estratégias, com o intuito de melhorarmos os dados. Estas serão planejadas e preparadas com metas, não só para o processo, mas como meios para o crescimento.

Outro aspecto que demandou atenção redobrada foi a comunidade escolar, que tinha, também, uma cultura de isenção e entrega de processo, e passou a perceber-se participativa. A “dor” do Para Casa passou a não existir, os pais já não estudariam mais para as provas, nem enviariam os filhos para terem aulas com professores particulares, nem dariam castigos aos filhos por estes não estudarem. Os pais e responsáveis passariam a ter outra função, que, a meu ver, é a função real deles - a de acompanhar os estudos e interesses de seus filhos-,

e começariam a descobrir, junto deles, suas habilidades e inabilidades. E por que não incentivar isso? Os pais passariam a ter um tempo de qualidade com seus filhos e a acreditarem que uma escola em tempo integral tem muitas “entregas” positivas, que não tem relação com um modelo de escola “fácil” ou de baixa qualidade. Começariam a perceber que seus filhos serão “vistos” de forma singular, pela sua identidade, pelo nome e pela história que carregam.

Enfim, todos os passos dados para a construção dessa escola em tempo integral foram citados neste texto. Mas vale ressaltar que as escolas vão variar, porque estão em espaços diferentes, atendem públicos diferentes, têm docentes e alunos diversos e comunidades distintas. Cada escola é única, singular, mas o seu propósito tem que ser o mesmo de todas: ter o aluno no centro da escola, em seu desejo de ser, conhecer e desenvolver-se como sujeito de sua história.

Formar começa com o intuito de formar-se: descobrir e amadurecer suas capacidades, discernir valores e propósitos de vida, aprender e expandir os conhecimentos do mundo. A escola faz parte de uma rede de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam a crianças, jovens e adultos compreender a sociedade em que vivem, construir juízos de valor, saberes, formas de estar no mundo e desenvolver, integralmente, sua humanidade. É preciso mostrar o que é o mundo lá fora e que a cidade, ou qualquer outra organização ou instituição, podem educar.

Não basta aumentar o número de horas na escola (período integral) se mantivermos uma estrutura fragmentada de ensinar cada assunto, matéria, área de conhecimento. Quando insistimos em melhorar os processos, sem mudar o modelo convencional, ele não nos serve para um mundo que exige pessoas muito mais competentes em lidar com a mudança, com a complexidade, com a convivência em projetos diferentes e com pessoas de culturas e formações diferentes. A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento

é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. (MORAN, 2014 – Publicado na Revista Educatrix, n.7, Editora Moderna, p. 33-37)

Não existe receita, mas é preciso termos coragem, teimosia, força e persistência para começarmos, mesmo que de forma progressiva, embora menos disruptiva, no início. Nossos alunos já não aceitam mais a mesmice, não aceitam esse modelo de escola centralizadora, autoritária. O ser humano está inserido em um mundo altamente tecnológico; o que é novo hoje, amanhã é obsoleto, pois as mudanças têm acontecido numa velocidade surpreendente. Nosso mundo está excessivo, nem o ser humano consegue usufruir de tudo que existe. Não há mais um tipo de regulamentação e organização de como as coisas deveriam transcorrer, estamos na era das redes sociais, nas quais tudo e todos se conectam. Já não sabemos mais como será o nosso futuro e o de nossos alunos, mas é nessa incerteza, que temos que educar, trabalhando com modelos flexíveis e desafiadores, com projetos reais, com informações contextualizadas, equilibrando colaboração com personalização, desenvolvendo cidadãos críticos, criativos, prontos para tomadas de decisões.

Como está posto claramente, nestas minhas observações, sempre enfatizo que comungo livremente com propostas que defendem e acreditam que as competências cognitivas e socioemocionais caminham, sim, juntas, pois também acredito que haja, verdadeiramente, uma grande relação entre emoção e processo de aprendizado.

Nesse sentido, portanto, estou convicta de que todo país minimamente estruturado necessita, urgentemente, de priorizar a educação, e que, por via de consequência, quaisquer instituições de ensino não têm mais como evitar uma discussão especializada, profunda e acalorada sobre tudo que afeta a vida de pais e estudantes.

Com o avanço da Internet e o acelerado processo tecnológico que vivenciamos, certamente o aluno precisa, mais que acumular dados, de aprender a aprender, como já disseram tantos estudiosos de nossa área.

A saída, acredito, como algo que já vem sendo adotado por países do dito Primeiro Mundo, é preservar conteúdos considerados essenciais, eliminar outros, e ousar criando escolas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades diversas - notadamente aquelas demandadas pelo atual mercado de trabalho -, tais como resiliência, interatividade, criatividade, comunicação, ousadia, capacidade de produzir em equipe, respeito pela diversidade e gentileza.

Precisamos, pois, ter o hábito rotineiro da boa discussão, e, a todo custo, evitar o fundo do poço pela falta de rumos. O momento, agora, requer iniciarmos a custosa recuperação no caminho da desejada escola integral, plural, e, também, trazermos para a realidade, finalmente, a importância de ensinar habilidades comportamentais, ou socioemocionais, como persistência e autodisciplina. Assim, com certeza, pais, alunos e educadores agradecerão.

PARA NÃO CONCLUIR

Neste capítulo, refletimos com a Júnia diversas concepções da educação. Por meio do relato e das reflexões realizadas pela autora, pudemos compreender que a implementação de métodos de ensino inovadores é essencial, a fim de que habilidades e competências sejam desenvolvidas pelos discentes.²

A partir do momento em que reinventarmos o jeito de aprender e ensinar, os estudantes passarão a ter mais autonomia, senso crítico e controle sobre a busca por seus objetivos de vida.

É interessante perceber que a educação é um organismo vivo, passivo às mudanças e transformações. O funcionamento da escola não é como o de uma fábrica, mas sim, como o de um ser vivo. Neste sentido, pode-se dizer que para transformar o mundo, a educação também precisa estar em constante transformação, e que as escolas são elementos fundamentais para que isso ocorra.

Neste Capítulo, pudemos identificar a importância de compartilharmos devaneios, ensaios, experiências e reflexões. A partir do momento em que criamos ambientes e espaços de socialização entre os pares, possibilitamos aos indivíduos entrarem em contato com experiências bem-sucedidas, que inspiraram os demais. Inspirar, neste caso, tem o sentido de provocar reflexão, trazer os movimentos para sua realidade – contextualizando, experimentando e tentando novas possibilidades dentro desse espírito de renovação

Terminamos este Capítulo percebendo que o compartilhamento de experiências dos professores reforça o papel da escola como lugar social e de promoção da aprendizagem. As trocas nos ajudam a romper paradigmas. A predisposição da escola em fugir dos laços tradicionais do trabalho pedagógico significa um comprometimento com a inovação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. 1ª ed, Brasília. MEC, 2009.

FOSNOT, C.T. **Construtivismo e educação**. Lisboa. Instituto Piaget, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**. O que é, como se faz. São Paulo. Loyola, 1998.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. Campinas, 2012

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre. Artmed, 1998.

VEIGA, I.P.A. (Org.) **Projeto Político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23ª ed. Campinas. Papyrus, 2001.

2

Márcia Ambrósio

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Suzana dos Santos Gomes

ESCOLAS INOVADORAS: revisando as experiências pedagógicas

Neste Capítulo³ o objetivo foi realizar uma revisão de propostas de escolas inovadoras. Logo apresentamos os resultados da pesquisa bibliográfica realizada por meio da análise de teses, dissertações, periódicos acadêmicos como focos temáticos a saber: “inovações pedagógicas”, “novas formas de agrupamentos”, “experiências pedagógicas inovadoras”, e “novas formas de avaliar”. Analisamos, portanto, uma tese, sete dissertações, um livro e um artigo de periódico. Sendo assim, a tese, as dissertações e o livro foram escolhidos por serem trabalhos de pesquisa defendidas no período de 1990 a 2015 nos programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais – FAE/UFMG, a saber: Dalben (1990); Rodrigues (1990); Dalben (1998); Gomes (2003); Fonseca (2003); Murta (2004); Castilho (2004), Ambrósio (2015). O periódico escolhido apresenta uma pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) das autoras Candau & Simões Koff (2015). A maioria dessas pesquisas aconteceu num contexto de implementação da Escola Plural na Rede Municipal de Educação, em Belo Horizonte (MG), e, também, em uma escola privada do Rio de Janeiro, RJ. Os resultados apresentados se circunscrevem às análises dos trabalhos, identificando contribuições para as escolas em relação à inovação pedagógica, as lacunas de pesquisas na área, como, também, indicação de campos para continuidade das pesquisas no foco “experiências de práticas educativas inovadoras”⁴.

Realidade brasileira em relação a inovação pedagógica

O relatório do MEC (BRASIL, 2010) aponta que a maioria das escolas do Brasil ainda têm sua organização curricular pautada numa concepção tradicional de ensino, sendo sua organização sintetizada por meio dos seguintes aspectos:

- 3 Palavras-chave: Estado da arte da Renovação pedagógica; multiculturalismo, gestão democrática, interdisciplinaridade, currículo, inovação.
- 4 Este texto foi revisado e adaptado para este Capítulo, publicado para uma Revista do PRODOC/UFMG (1995).

1. Forma de enturmação: em série;
2. Forma de organização ensino: disciplinar (por meio de longas listas de conteúdo, privilegiando umas, em detrimento de outras);
3. Forma de organização espacial: salas fixas, divididas em séries;
4. Forma de organização temporal: Tempo fixo da aula em 50 minutos;
5. Tratamento da diversidade e da pluralidade: pouco ou quase inexistente – são tratados como apêndices curriculares, tais como: Dia do Índio, Dia da Mulher, Dia da Consciência Negra etc.;
6. Avaliação: diagnóstica, classificatória e excludente.

Contudo, na década de 80/90 alguns municípios e estados brasileiros fizeram alterações curriculares importantes, buscando renovar a prática pedagógica nos seguintes aspectos: novas formas de enturmação (espacial/temporal), reorganização da forma de ensinar, diferentes abordagens no tratamento da diversidade e da pluralidade, ressignificação do processo avaliativo, novas proposições na relação professor/aluno, gestão democrática e participativa, dentre outros exemplos.

A pesquisa de Galian (2014) aponta diferentes esforços para implementação de mudanças na prática pedagógica. Segundo autor, em 1995, com o objetivo de fornecer subsídios para a elaboração dos Parâmetro Curriculares Nacionais (PCN), a Fundação Carlos Chagas realizou uma análise das propostas curriculares para o ensino do então denominado 1º grau, ou seja, o Ensino Fundamental.

Foram analisadas as propostas de 21 estados e a do Distrito Federal, produzidas, principalmente, na última metade da década de 1980, e, em sua maioria, vigentes nos respectivos sistemas de ensino.

Também as propostas curriculares dos municípios de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, por seu caráter inovador, compuseram a amostra analisada.

As propostas analisadas nesse relatório traziam as marcas de um movimento de renovação curricular, especialmente evidente nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, num contexto de governos de oposição ao regime militar (GALIAN, 2014). Para autor a intenção prioritária era melhorar a qualidade do ensino oferecido na escola pública e reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar que penalizavam, predominantemente, as crianças das camadas populares e complementa: “Procurava-se, também, incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma a superar-se o autoritarismo de reformas anteriores, com frequência impostas de “cima para baixo”. (MOREIRA, 2000 apud GALIAN, 2014, p. 4).

[...] Já a pesquisa que resultou no Relatório de Análise de Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2010), desenvolvido no âmbito do Projeto Currículo em Movimento, do MEC, teve a finalidade de identificar o que vinha sendo produzido pelos estados e municípios diante do espaço de autonomia existente para a elaboração de propostas curriculares[...]. Incidiu sobre 60 propostas elaboradas pelas secretarias de educação, no nível estadual e no nível municipal, entre o final da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000. A amostra foi composta por 34 propostas de Ensino Fundamental – sendo 13 delas de secretarias municipais de capitais e 21 de secretarias estaduais – e por 26 propostas de Ensino Médio (GALIAN, 2014, p. 4).

Destaca-se quatro propostas de inovação pedagógica que ganharam destaque no Brasil a saber: a Escola Âncora em Cotia (SP), a Escola Cidadã, proposta por Paulo Freire em São Paulo, a Escola da Serra (MG), discutida nesta obra no Capítulo 5, intitulado “Uma Outra Educação é Possível”, dos autores Sérgio Godinho Oliveira e Eliane Dantas e a Escola Plural em Belo Horizonte (MG). Tais “modelos de

escolas" fizeram alterações nas práticas pedagógicas visando uma perspectiva integradora na configuração do currículo. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, a maioria dos documentos tomados para análise integram o contexto da implementação da Escola Plural.

ESCOLA PLURAL: RESSIGNIFICANDO OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NO CICLO DAS JUVENTUDES

Na obra intitulada *Avaliação, os registros e o portfólio. Ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes*, Ambrósio (2015) traz a discussão da avaliação dos registros concebidos e utilizados pelos professores em sua prática, em um momento de inovação pedagógica, no contexto de implementação da Escola Plural, no ciclo da(s) juventude(s). Apresenta como os registros avaliativos, registros escolares docentes e discentes, podem ser vivenciados para revelar os sentidos e significados atribuídos pelos(as) professores(as) e alunos(as) a si mesmos(as) e, também, por eles/elas representados. Segundo a autora, a Escola Plural, programa implementado no Município de Belo Horizonte, teve como base histórica os movimentos de renovação pedagógica iniciados no Brasil, no final da década de 1970.

A partir desse período, inúmeras experiências pedagógicas foram sendo praticadas, também, em diferentes espaços escolares deste País, e estas acabaram por se confrontarem com ações pedagógicas excludentes. Nesse cenário de transformações e *transgressões*, a Escola Plural foi se constituindo – ordenando o tempo/espaço, a relação professor/aluno, o currículo, a avaliação. Sendo assim, podemos definir a Escola Plural como um conjunto de ações emergentes, colocado em prática por professores, alunos e pais, no sentido de renovar o cotidiano escolar, construindo coletivamente uma Proposta

Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte. Os eixos que nortearam esta proposta foram:

1. Uma intervenção coletiva mais radical;
2. Sensibilidade com a totalidade da formação humana;
3. A escola vista como tempo de vivência cultural;
4. A escola vista como experiência de produção coletiva;
5. As virtualidades educativas da materialidade da escola;
6. A vivência de cada idade de formação sem interrupção;
7. A socialização adequada a cada idade-ciclo de formação”;
8. Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional” (BELO HORIZONTE, 1994).

As inovações registradas no nosso texto dissertativo de Rezende (2004) vão ao encontro da concepção de Educação que integra a proposta acima, dentre as quais destacamos:

1. Uma escola democrática e inclusiva: na ação dos(as) estudantes, sujeitos copartícipes na luta por uma gestão escolar democrática, tanto em nível micro, quanto em nível macro; na postura da direção, de alguns professores(as) e dos estudantes, no intuito de promover espaços pedagógicos reivindicatórios, com manifestações públicas reivindicando professores à Prefeitura, durante a criação do grêmio; no ato político-pedagógico contra a violência, dentre outras ações.
2. Novos tempos/espacos escolares de vivências estudantis: organização por agrupamentos – grandes, pequenos, fixos e móveis, para o debate dos temas pesquisados durante o “Projeto 10 anos do Paulo Mendes Campos”, em que situações

pedagógicas são colocadas em evidência, com os(as) alunos(as) vistos(as) como sujeitos do processo pedagógico, no qual os registros escolares, que eles(as) produzem, explicitam um produto (re-) significado de suas ações, do conhecimento e dos saberes produzidos.

O ESTADO DA ARTE DA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por mudanças significativas na legislação educacional brasileira, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que trouxe avanços no sentido de uma educação mais inclusiva e democrática. Além disso, nesse período foram implementadas políticas e programas voltados para a valorização da diversidade cultural, a formação de professores, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e a melhoria da qualidade da educação.

Diversos pesquisadores e educadores, preocupados com os desafios e demandas da educação contemporânea, têm desenvolvido estudos e experiências pedagógicas inovadoras, buscando novas formas de agrupamentos pedagógicos, metodologias de ensino interdisciplinares, currículos integrados e formas alternativas de avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, a revisão bibliográfica no período de 1990 a 2015 possibilita uma análise mais atualizada e contextualizada das inovações pedagógicas e das experiências educacionais que foram desenvolvidas no Brasil nesse período, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das alternativas políticas e pedagógicas

propostas para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nos estabelecimentos de ensino. Desse modo, ao realizar uma análise dos resultados de uma revisão bibliográfica, reconstituímos o conhecimento existente, trazendo outras evidências, questionando ideias estabelecidas, colocando-as em xeque ou endossando conhecimentos já consolidados.

O desafio é identificar como determinadas pesquisas têm sido produzidas, como são apresentadas em dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em congressos e seminários, e quais são as formas e condições em que têm sido divulgadas.

Essa abordagem possibilita uma compreensão mais abrangente do conhecimento produzido em determinado campo, destacando as tendências, lacunas, desafios e perspectivas emergentes. Por meio dessa análise crítica e reflexiva, é possível contribuir para o avanço do conhecimento, propondo novas interpretações, teorias ou abordagens, e estimulando o diálogo e a produção de novos saberes.

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS PARA A ÁREA DA EDUCAÇÃO

Nesta parte apresentamos uma síntese das oito (08) pesquisas acadêmicas pertencentes ao tema “Avaliação”, a saber: Dalben (1990), Rodrigues (1990), Dalben (1998), Gomes (2003), Fonseca (2003), Rezende (2004), Murta (2004) e Castilho (2004), Ambrósio (2015) e Candau & Simão e Koff (2015).

TRABALHO ESCOLAR E CONSELHO DE CLASSE: DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA À AVALIAÇÃO DA ESCOLA - DALBEN (1990)

Este trabalho tem por objetivo analisar as relações estabelecidas no processo de trabalho escolar, via a instância conselho de classe. Procura investigar as condições objetivas e subjetivas pelas quais os Conselhos de Classe têm se realizado, tentando analisar os determinantes de sua prática, e verificar as rupturas possíveis que o levariam ao desenvolvimento de relações sociais de cunho transformador.

O conselho de classe é uma das instâncias coletivas que integra a organização escolar. A escolha dessa instância como foco central de tais análises se justifica pelas características especiais que apresenta frente às demais instâncias coletivas da escola. A investigação das relações estabelecidas no processo de trabalho dessa instância revelou-se complexa e contraditória, refletindo as mesmas contradições evidenciadas no processo de trabalho escolar e na sociedade como um todo.

A relevância deste estudo se coloca na tentativa de contribuir para as reflexões que vêm sendo desenvolvidas sobre o processo de trabalho escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas atuais.

A abordagem metodológica utilizada foi de caráter etnográfico, tendo sido realizado um estudo de caso numa escola pública municipal de Belo Horizonte. A coleta de dados deu-se, inicialmente, através do estudo das origens da instância privilegiada e, posteriormente, através da pesquisa empírica desenvolvida na referida escola. Utilizou-se para isto, de procedimentos tais como o debate sobre o tema, entre os profissionais da escola, observações e entrevistas semi-estruturadas. Elaborou-se, a partir daí, um plano de análise que direcionou a

exposição, constituindo-se de seis capítulos e uma conclusão, privilegiando-se, nos mesmos, as análises ligadas ao processo de trabalho escolar e à prática efetivada dos Conselhos de Classe, à questão da avaliação da aprendizagem, objeto central de trabalho da instância, e, ainda, às questões ligadas à dimensão subjetiva da práxis que se apresentaram como fundamentais, frente aos rumos pelos quais os Conselhos de Classe se tem direcionado.

AVALIAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA CLASSE TRABALHADORA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU - RODRIGUES (1990)

Este estudo teve por objetivo avaliar a experiência educativa que uma Escola Municipal de ensino fundamental (5ª a 8ª séries), em Belo Horizonte, Minas Gerais, realizou desde 1986. Procurou-se, a partir de observação, entrevistas e análise documental, verificar até que ponto a nova experiência educativa desenvolvida pela Escola Municipal Pedro Guerra estava atingindo suas metas, direcionadas para os interesses da classe trabalhadora. Os resultados da avaliação demonstraram que a nova experiência educativa desenvolvida pela Escola conseguiu: reorganizar a estrutura interna da escola, por intermédio da construção de um processo coletivo de participação de todos nas discussões, deliberações e avaliações da vida da instituição; analisar a escola como instituição social e, a partir desta análise, desenvolver um projeto voltado para as classes trabalhadoras; e trazer para a sala de aula a questão concreta do trabalho como foco principal do currículo, em especial na área de preparação para o trabalho, através da ligação entre o processo produtivo, as relações sociais de produção e o cotidiano vivido pelo aluno trabalhador, seus pais e seus professores. Concluiu-se

que a nova experiência educativa desenvolvida pela escola que, na opinião de seus professores, corpo técnico-administrativo e alunos, apresentou avanços significativos em relação ao que antes era realizado, atendeu aos interesses da classe trabalhadora e aumentou o índice de aprovação do alunado, transformando a aprovação dos alunos em regra e a reprovação em exceção, sem, no entanto, ter conseguido alterar significativamente seu índice de evasão.

A AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM PROCESSO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO - DALBEN (1998)

Esta tese tem por objeto de estudo os processos de avaliação escolar concebidos e implementados pelo professor em sua prática pedagógica. Considerando-se que o ato de avaliar envolve o processo de reflexão dos educadores sobre a sua própria ação prática, procurou-se explicitar as concepções predominantes de avaliação em seu processo de construção e desvelar os seus sentidos e significados. Identificaram-se, para isso, as relações pedagógicas de heteroestruturação e de interestruturação de conhecimento como duas posturas epistemológicas centrais para a construção desses sentidos e significados.

O lócus da pesquisa foi a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no momento de implantação do projeto político-pedagógico “Escola Plural”. Este projeto, na perspectiva de renovação pedagógica, propunha “alterar radicalmente” a organização do trabalho escolar e “romper” com os processos de ensino e avaliação tradicionais, introduzindo uma nova prática em que todos avaliam e são avaliados.

A abordagem metodológica caracterizou-se pela etnometodologia e optou-se, então, pela “observação participante” em grupos de discussão, sobre a nova proposta como procedimento central de coleta de dados, procurando investigar as amplas e diversas relações pedagógicas que fazem parte do dia-a-dia do professor no trabalho docente. Esses dados permitiram discutir as possibilidades de construção de uma nova concepção de avaliação no confronto entre as concepções já estabelecidas e os seus desejos de mudança.

A conclusão do trabalho ressalta a importância da abordagem de interestruturação do conhecimento para a construção dos processos de avaliação escolar. Situa, ainda, a pertinência dessa abordagem nas discussões atuais do paradigma da pós-modernidade e, consequentemente, dos princípios da avaliação escolar propostos pela Escola Plural.

TESSITURAS DOCENTES DE AVALIAÇÃO FORMATIVA - GOMES (2003)

Este trabalho teve como objetivo analisar a prática docente e os processos de avaliação escolar construídos pelos professores, tendo em vista a implementação da avaliação formativa. Para tanto, definiu-se como *lôcus* da pesquisa duas escolas de ensino fundamental, de 3º ciclo de formação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Essas escolas, desde 1996, assumiram o Projeto Político Pedagógico Escola Plural, que se fundamenta numa política democrática inclusiva. Sendo assim, implementaram-se mudanças radicais em sua organização pedagógica. Dentre essas inovações, destacam-se: a introdução da modalidade de avaliação formativa e a adoção de práticas de intervenção tendo em vista a promoção da aprendizagem dos alunos. A abordagem metodológica adotada caracteriza-se pelo estudo de caso, envolvendo observação participante, entrevistas semi-estruturadas,

questionários, análise de documentos e realização de grupo focal. Nesse sentido, foram analisados os tipos de interações ocorridas no interior da escola e das ações e estratégias de ensino decorrentes do trabalho docente desenvolvido pelos professores. O referencial teórico que norteou este projeto de investigação é composto por: teorias de análise da prática docente, teorias de análise sociológica da avaliação, trabalhos que discutem os espaços-tempos de formação docente no cotidiano da escola.

Os dados coletados permitiram discutir a concepção de avaliação formativa, confrontando entre as concepções estabelecidas, captar a mobilização dos professores na direção da mudança da prática de avaliação.

A conclusão do trabalho identificou novas práticas de avaliação de princípios formativos em processo de construção e ressaltou a formação, no cotidiano da escola, como espaço-tempo favorável ao trabalho coletivo, ao exercício da reflexão crítica da e sobre a prática docente de avaliação numa perspectiva de transformação da escola, tornando-a mais inclusiva.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA PLURAL: O QUE OCORRE NA PRÁTICA? - FONSECA (2003)

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo buscar respostas para a questão: “Quais são as concepções (crenças, opiniões, atitudes, compreensão) de professores de Ciências do 3o ciclo de formação de duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que implantaram ou estão implantando a proposta pedagógica Escola Plural, e de seus alunos sobre a avaliação da aprendizagem

proposta nesse projeto e quais são as práticas de avaliação desses professores?" O trabalho foi feito mediante a observação participante, entrevistas com professoras, grupos focais com alunos, questionários aplicados aos alunos e análise dos instrumentos formais de avaliação. Como resultado, resposta para a questão colocada no título, posso afirmar: a avaliação da aprendizagem que se pratica nas duas escolas não é, ainda, a proposta pelo projeto Escola Plural, mas não é também aquela avaliação da aprendizagem tradicional, que a nova proposta pretende mudar. A emergência da nova lógica de avaliação observada nas práticas das professoras coexiste com a lógica mais tradicional, ainda bastante arraigada nas concepções das professoras pesquisadas e dos seus alunos, manifestada nas entrevistas e grupos focais.

A RELAÇÃO AVALIAÇÃO/REGISTRO NO CICLO DA JUVENTUDE: POSSIBILIDADES E LIMITES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA INOVADORA - REZENDE (2004)

Este trabalho teve como objeto de análise a relação avaliação/registros concebida e utilizada pelos professores em sua prática, num momento de inovação pedagógica – a implementação da Escola Plural no ciclo da juventude, no município de Belo Horizonte. A autora, observando os procedimentos metodológicos utilizados e materializados nos registros escolares docentes e discentes, buscou perceber os sentidos e significados atribuídos pelos/as professores/as e alunos/as aos mesmos e por eles representados. O foco do trabalho pautou-se no questionamento sobre a continuidade ou não dos procedimentos avaliativos (provas, testes), e, ainda, se os sujeitos, refletindo sobre os mesmos, diversificaram-nos, adequando-os ao novo contexto de escola experienciado. Ou seja, como nossos atores estavam conseguindo

dar vida à concepção de avaliação desejada pelo programa Escola Plural: ser formativa (contínua, dinâmica e investigativa). O local privilegiado para o estudo foi a Escola Municipal Paulo Mendes Campos.

Foi feita uma pesquisa qualitativa, sendo o estudo de caso adotado como uma estratégia metodológica adequada à nossa pesquisa, o que nos permitiu adentrar a situação de estudo, rever e aprimorar o problema inicial da mesma. Por meio de uma observação participante, foi possível tornar a pesquisa dinâmica e, de certa forma, intervir na realidade dos atores.

Como percurso metodológico, foi utilizada uma diversidade de técnicas para a coleta de dados, o que propiciou resultados ricos e uma análise mais completa do objeto de investigação. A conclusão do estudo ressalta que os registros escolares podem apontar possibilidades de conhecimento da realidade, quando tornam visíveis as construções dos sujeitos na ação pedagógica. No contraponto, podem refletir os limites pedagógicos da escola, quando esses são externos aos sujeitos que não participam na intermediação – sujeito x objeto – para uma análise avaliativa a ser considerada pelos docentes.

A LEITURA NA ESCOLA: O AVESSO DA AVALIAÇÃO EXTERNA - MURTA (2004)

Esta pesquisa pretendeu estabelecer relações entre as práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aula de escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e o resultado na avaliação do SIMAVE 2002 (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), em Língua Portuguesa, em duas escolas que obtiveram desempenhos diferentes nessa avaliação.

Para isso, foram observadas as práticas de leitura de duas turmas da 2ª etapa, do 2º Ciclo de Formação (correspondente à 4ª série do Ensino Fundamental), consideradas mais “fracas” e mais “fortes”, em cada uma dessas escolas, durante um semestre, pois se pressupõe que uma avaliação externa não leva em conta as especificidades da escola.

Estabeleceram-se algumas categorias de análise para a comparação das práticas de leitura desenvolvidas nas turmas e disciplinas acompanhadas, como o modo de ler os textos, as características do material textual, as atividades de leitura realizadas pelos alunos, as habilidades presentes nessas atividades e a prática pedagógica realizada em cada turma.

Como resultado das observações, pode-se afirmar que as práticas de leitura foram semelhantes, entre as turmas acompanhadas, em relação aos modos de ler, às características do material textual e às atividades e habilidades de leitura, havendo algumas diferenças nas mediações ou estratégias propostas pelas professoras. Percebe-se, também, que as habilidades trabalhadas em leitura possuíam semelhanças às habilidades medidas pela avaliação do SIMAVE. Dessa forma, levantam-se algumas hipóteses que podem explicar a obtenção de resultados distintos por duas escolas numa avaliação externa, que mede habilidades de leitura, como a diferença do nível socioeconômico das escolas e a diferença do nível de aprendizagem de leitura entre as turmas.

A COMPLEXIDADE DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES - CASTILHO (2004)

Este estudo constitui uma análise da avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores, tendo como campo de

pesquisa um projeto de EJA, de uma escola pública de Belo Horizonte. Adotamos a abordagem qualitativa para a coleta dos dados, procurando, inicialmente, sistematizar o projeto pedagógico em que a prática avaliativa está ancorada. Buscamos alguns dados que pudessem nos fornecer um perfil atualizado dos alunos, no qual destacamos o mundo do trabalho como espaço de formação privilegiado dos mesmos. Retomamos o mundo do trabalho, suas transformações e seu caráter contraditório para apontar a necessidade de problematizá-lo.

Consideramos importante a articulação EJA, trabalho e avaliação, considerando os saberes dos alunos que são adquiridos/produtos no trabalho, em que se torna possível a valorização da subjetividade do trabalhador. Na experiência pesquisada, o mundo do trabalho não se constitui como um eixo que norteia o projeto de EJA. Por isso, trouxemos dados que nos mostram a riqueza de conhecimentos que os alunos trazem desse importante espaço formativo, e que se fossem incorporados à proposta da escola a tornaria ainda mais significativa. A avaliação seria a forma de legitimar tais conhecimentos, valorizando os sujeitos e contribuindo para a sua afirmação enquanto sujeitos sócio-culturais-políticos.

A avaliação que identificamos nesse estudo está caminhando para um modelo qualitativo, o que representa a atual tendência na educação, buscando um olhar mais amplo voltado aos alunos. Os desafios ainda são muitos e podemos destacar os que se referem à própria concepção de avaliação, às práticas formais de avaliação, que carecem de instrumentos mais dinâmicos e que contemplem os saberes não formais. Além disso, é um processo que, em alguns momentos, gera ansiedade e tensão nos alunos. Consideramos que a escola tem conseguido avanços na construção da avaliação formativa, na qual destacamos aqueles que privilegiam a participação do aluno no processo de avaliar o projeto, os professores e a si mesmo, podendo definir sua certificação. A voz do aluno e sua capacidade argumentativa

são motivadas como formas de ressignificar seus saberes, de ter uma leitura crítica do mundo e de si mesmos e de se inserir em diversos espaços de uma maneira mais atuante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho destacamos que os resultados apresentados não esgotam todas as possibilidades de análise em torno dos dados coletados, mas eles nos mostraram algumas tendências de como a avaliação foi pesquisada e interpretada na Rede Municipal de Belo Horizonte no período de 1990 – 2005.

Uma primeira consideração diz respeito a maioria dos(as) pesquisadores(as) citados – todas e Fonseca conhecia a Rede Municipal de Belo Horizonte e possuíam, naquele momento da pesquisa, algum tipo de vínculo profissional, segundo docentes da Rede Municipal de Belo Horizonte e/ou proveniente de parcerias ou por meio de assessorias realizadas nas escolas. São, por isso, trabalhos que ganharam confiabilidade pela inserção dos(as) pesquisadores(as) no cotidiano de diversas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte – RMBH.

Uma segunda consideração tem relação direta com o que foi possível apreender da análise dos trabalhos. Podemos ressaltar que as pesquisas trazem questões, que precisam ser tratadas com profundidade, e deixam evidenciado que a Escola Plural trouxe à tona discussões de natureza complexa, como: currículo, organização escolar dos tempos e dos espaços, gestão pública, formação docente, formação para alunos das classes populares, avaliação da aprendizagem, ciclos, culturas juvenis, culturas escolares, alfabetização/letramento, coordenação pedagógica das escolas, gestão escolar, dentre outras.

Em um terceiro momento, consideramos as lacunas existentes da área, ficando evidente a necessidade de que o tema “renovação pedagógica” seja melhor pesquisado, em função do número reduzido de trabalhos e, ainda, pela necessidade de se entender questões intrinsecamente ligadas ao processo educativo. Identificamos, por exemplo, a ausência de pesquisas que discutam a relação entre a avaliação e a organização do trabalho pedagógico; as práticas curriculares implementadas no cotidiano da escola; a relação com o programa curricular das diferentes áreas do conhecimento. Existem trabalhos, discutindo a avaliação a partir do olhar do professor, da escola e do sistema. Julgamos ser pertinente a realização de novos trabalhos acadêmicos que discutam novas práticas pedagógicas a partir de alguns pontos de vistas: do aluno; dos pais; do impacto do ciclo e das políticas de acompanhamento da aprendizagem; das relações informais de ensino/aprendizagem; a interestruturação do conhecimento; da autoavaliação, dentre outras proposições.

Concluindo, e à luz das lacunas identificadas na área, apresentamos algumas sugestões que afloram e demandam continuidade da pesquisa no tema “Renovação pedagógica. Tais questões têm relação com os trabalhos analisados, mas não foram ainda discutidas com profundidade, entre elas:

Pesquisas sobre práticas inovadoras na educação infantil e nos 1º, 2º, 3º e 4º ciclos da educação básica são fundamentais, especialmente quando analisadas por meio do cotidiano escolar. Acreditamos que ainda há um vasto campo a ser explorado em termos de práticas interdisciplinares e transdisciplinares. A escola serve como um espaço crucial para a socialização; portanto, ao construir uma proposta curricular para esses ciclos, é importante considerar não apenas os interesses e experiências das crianças, adolescentes, jovens e adultos — que são o público-alvo das escolas inovadoras — mas também os conflitos externos e internos vivenciados por eles. Esses conflitos emergem a partir de suas relações com colegas, professores, familiares e a comunidade em geral. Além disso, é necessário desenvolver uma proposta

de avaliação que permita o reconhecimento dos processos pedagógicos e das aprendizagens resultantes desse currículo.

O estudo da proposta curricular dos ciclos integrada à concepção de avaliação tem o potencial de apontar perspectivas para o processo de formação dos professores no contexto do seu cotidiano profissional.

Propomos o estudo da Sociologia do Currículo e da Avaliação, ainda pouco explorado na Educação Básica, e, relacionada a essa proposta, sugerimos uma pesquisa que investigue o impacto das práticas alternativas em escolas que adotaram a metodologia de projetos, o impacto destas práticas alternativas, mediante a análise do desempenho dos alunos egressos destas escolas. Tais investigações são fundamentais tendo em vista a função social da escola, que inclui a promoção e o desenvolvimento da participação ativa e crítica na vida social, a interação com o meio físico e social, a organização do trabalho pedagógico, a construção da autonomia dos alunos, bem como o tratamento da informação e das múltiplas linguagens.

Destacamos também, como lacuna a ser pesquisada, os modelos de epistemologias de sujeito e suas respectivas formações discursivas, é crucial estar atento para evitar a ilusão de que o etnocentrismo do discurso das pedagogias tradicionais e seu desprezo pelas culturas *não-acadêmicas*, bem como sua rejeição pela diversidade, possa ser *corrigido* facilmente, mediante o discurso da aplicação das pedagogias inovadoras, principalmente como novas propostas avaliativas. Nesse sentido, é necessário ir além da dicotomia estabelecida entre a tradição e a inovação, entre o oficial e o alternativo, a fim de traçar novos horizontes de pensamento educacional.

Outro eixo, que merece atenção acadêmica, são refere-se às alterações concretas de realização das atividades docentes (estrutura física e números de alunos por turma, tempo para preparação de atividades e discussões coletivas entre outras), é o ponto de partida para se pensar práticas educativas mais democráticas, que rompam de fato com o modelo de organização escolar seriado, frequentemente alvo de críticas fundamentadas.

Por último, a grande lacuna está relacionada ao papel das políticas sociais na construção desses processos. Se nos anos 90 acreditava-se que a Escola Plural iria resolver o problema dos sujeitos da escola (da infância, da adolescência e dos adultos), atualmente podemos dizer que esses problemas se agravaram. Urge a elaboração de políticas sociais inclusivas para a infância, a adolescência, a juventude e para os adultos. Entendemos que essas não devem ser vistas só pelo seu viés educativo, mas também e, tão-somente, por intermédio de políticas de emprego, de proteção, de cuidado, de alimentação. Fica o grande desafio: como construir uma política social de educação que dê conta dos sujeitos (na infância, adolescência e adultez) *quebrados* pela brutalidade da globalização, do neoliberalismo, do desemprego, da miséria, da fome, da droga (ARROYO, 2004).

O que novas práticas curriculares e avaliativas podem contribuir nessas situações e circunstâncias? Como ensinar, aprender e avaliar sujeitos prejudicados pela ausência de condições adequadas de sobrevivência? Está posto o desafio de buscarmos boas práticas educativas que possibilitem a permanência na escola e o direito ao conhecimento. Essas mudanças devem ser orientadas por uma didática desenvolvida sob uma perspectiva multi/intercultural crítica dos conteúdos, que seja socialmente justa e que estabeleça uma nova relação com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2004.

BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. **Cadernos Escola Plural 4: Avaliação dos processos formadores dos educandos**. Belo Horizonte: PBH, [s.d.].

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 72-85, maio/ago. 1998.

BRASIL. MEC/INEP. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SIMÃO e KOFF. **A Didática Hoje: reinventando caminhos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058> Acesso em 20 de novembro de 2022.

CASTILHO, Ana Paula Leite; ARANHA, Antônia Vitória Soares (Orientadora). Universidade Federal de Minas Gerais – FaE. **A complexidade da avaliação formativa na educação de jovens e adultos trabalhadores**. 2004. 233 p. Dissertação (Mestrado).

CORTESÃO, Luiza. **Avaliação formativa** – que desafios? Porto: Ed. ASA, 1993.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro Freitas; MACHADO, Lucília Regina de Souza. (Orientadora). Universidade Federal de Minas Gerais - FaE. **Processo de Trabalho Escolar e Conselho de Classe: da avaliação na escola à avaliação da escola**. 1990. 318 p. Dissertação (Mestrado).

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro Freitas; MAFRA, Leila de Alvarenga (Orientadora). Universidade Federal de Minas Gerais - FaE. **A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. 1998. 267p. Tese (Doutorado).

FONSECA, José Luiz Saldanha da; TALIM, Sérgio Luiz (Orientador). Universidade Federal de Minas Gerais – FaE. **Avaliação da aprendizagem a Escola Plural: o que ocorre na prática**. 2003. 98 p. Dissertação (Mestrado).

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os **PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2014, vol.44, n.153, pp.648-669. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/198053142768>

GOMES, Suzana dos Santos. **Práticas de Avaliação da Aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar**. Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005, p. 111-144.

GOMES, Suzana dos Santos. **Professores do 3º ciclo do ensino fundamental: práticas docentes e processos de formação continuada no cotidiano do trabalho escolar**. GT 04 - Didática, 27ª Anped, Caxambu, 2004.

GOMES, Suzana dos Santos; MARTINS, Pura Lúcia Oliver (Orientadora). Universidade Federal de Minas Gerais FaE. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. 2003. 213 p. Dissertação (Mestrado).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. **Tecnologia Educacional**, v.21, n. 108, set./out. 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio** / Maria das Mercês Ferreira Sampaio (organizadora). – Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7013-relatorio-seb-anlisepropostas-ef-em&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7013-relatorio-seb-analisepropostas-ef-em&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 3 de ago.2022.

MURTA, Saionara Lúcia Fonseca; MARINHO, Marildes (Orientadora). Universidade Federal de Minas Gerais – FaE. **A leitura na escola: o avesso da avaliação externa**. 2004. 148 p. Dissertação (Mestrado).

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Orientadora). Universidade Federal de Minas Gerais - FaE. **A relação registro/avaliação no ciclo da juventude: possibilidades e limites na construção de uma prática educativa criadora**. 2004. 322 p. Dissertação (Mestrado).

RODRIGUES, Sylvia Garcia; PAIXÃO, Lyra. (Orientadora). Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. **Avaliação de uma experiência de educação para a classe trabalhadora numa escola pública de primeiro grau**. 1990. 133 p. Dissertação (Mestrado).

3

Mayara M. B. Nepomuceno Silva

Inajara Salles Viana Neves

Lucas de Vasconcelos

CONHECENDO O MÉTODO DA INSTRUÇÃO POR PARES E SUA APLICAÇÃO EM AULAS DE MATEMÁTICA:

O que é a Instrução
por Pares?

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.97853.3

Neste Capítulo, apresenta-se a metodologia ativa *Peer Instruction*, em tradução livre do Inglês: Instrução por Pares (IP), que foi criada, na década de 90, pelo professor de Física da Universidade de Harvard, Eric Mazur. Para tal metodologia, será traçado o caminho por meio da conceituação e explicação do passo a passo dos elementos que compõem o método, e será mostrado como aplicar essa estratégia nas aulas de Matemática, dentro da vivência de uma participante da pesquisa *Peer Instruction*, no contexto do ensino de Geometria da pesquisa de Mestrado intitulada: “Olhares de professores de Matemática”. Esta foi realizada a partir da linha 1 de investigação – Formação de Professores de Matemática-, do Programa de Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que teve, como objetivo geral, analisar as possíveis contribuições de uma pesquisa qualitativa realizada com professores de Matemática, no âmbito de uma formação continuada. Assim, este Capítulo apresenta o método PI, considerando as potencialidades, desafios e nuances desta ferramenta.

A QUESTÃO INICIAL: O QUE É A INSTRUÇÃO POR PARES?

Antes de iniciar o Capítulo propriamente, faz-se necessário propor a seguinte reflexão: revisitando o seu cotidiano escolar, quando você não compreendia o conteúdo explicado pelo professor, existia alguém na sala que o ajudava a compreender o que foi apresentado? Em algum momento da sua experiência estudantil, foi possível compreender um conceito/conteúdo com a ajuda de algum colega de sala, o qual não fora compreendido com a explicação do docente? Reflita sobre: por que você compreendia o conceito/conteúdo com a ajuda de seu colega, e não com a explicação do professor? Qual era o segredo desse fato?

Na sua concepção, o que acontece em uma situação como essa? O espaço abaixo é para você escrever o seu relato:

Diversos alunos passam por situações como estas diariamente. A aprendizagem entre pares não é algo novo no cenário educacional, uma vez que formar duplas ou grupos, para que haja trocas de conhecimento, é um recurso utilizado por muitos docentes, há muitos anos. Muitos docentes propiciam situações para que haja um intercâmbio cultural entre os discentes. Ora, se esta prática já é tão comum em contexto escolar, o que há de inovação no método IP? Para responder a este questionamento, é necessário explicar o contexto da criação desta metodologia.

Nas últimas décadas, surgiram novos métodos para favorecerem o processo de ensino-aprendizagem⁵ a partir de novas práticas pedagógicas e formas de abordagem de conteúdo, transformando a sala de aula em um ambiente que possa favorecer o desenvolvimento da autonomia, proatividade⁶ e habilidades dos estudantes. A busca por metodologias que favoreçam práticas pedagógicas, mais dinâmicas, faz com que o professor seja o mediador, e não mais o detentor do conhecimento, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 52).

Segundo Berbel (2011), o uso de metodologias ativas pode estimular a motivação autônoma no estudante, uma vez que trazem, para

5 Nas palavras do educador Paulo Freire (1997), não existe ensino sem aprendizagem.

6 Entende-se como a competência que impulsiona uma busca por mudanças de maneira espontânea.

as aulas, elementos antes desconsiderados. Nesse direcionamento, diversas metodologias têm sido descritas como ativas, uma vez que se baseiam na resolução de problemas direcionados, em estudos de caso, na aprendizagem por projetos, ou ainda, na instrução pelos próprios estudantes.

Assim, destaca-se, nesse contexto, a metodologia ativa *Peer Instruction* ou PI, a que se baseia no estímulo à discussão entre os estudantes, mediante a utilização de questões conceituais, ou seja, a metodologia que corresponde a um método simples, mas efetivo, de ensinar ciências. O modelo foi criado pelo professor de Física da universidade norte-americana de Harvard, Eric Mazur (MAZUR; SOMER, 1997, p. 6), cientista e pesquisador internacionalmente reconhecido.

Mazur propunha que seus alunos fizessem uma leitura prévia do conteúdo antes da aula; no entanto, as atividades do conteúdo deveriam ser realizadas em dupla na sala de aula, ou seja, as atividades se desenvolveriam de forma coletiva, não individualmente, em casa. Nesse sentido, pode-se observar que Mazur inverteu o formato das suas aulas, criando uma rede de trocas de conhecimento entre os próprios discentes, possibilitando a eles a construção de um conhecimento autônomo e emancipatório. Não demorou muito para que o sucesso desse trabalho se espalhasse pelas universidades dos Estados Unidos e pelo mundo.

A inovação didático-pedagógica se faz pela inversão do formato da aula, que é justificada, pois, para um docente já especialista em seu conteúdo, e pode ser complicado compreender as limitações de seus alunos, assim como explicar, na linguagem destes, as dúvidas deles. No entanto, para um colega que aprendeu o conteúdo recentemente, é possível ter clareza e explicar, com simplicidade, as dificuldades de outro estudante, e, poder dedicar um tempo a esse que, talvez, para o professor, não é viável devido às demandas de uma sala de aula. Essa interação entre os estudantes, sob orientação docente, costuma fazer com que o entendimento e a consolidação do conteúdo sejam melhores.

O objetivo fundamental é eliminar a interferência na “transferência de informação” do professor para os alunos, de forma que estes criem, em sala de aula, autonomia e descubram as informações necessárias para o entendimento da disciplina a ser estudada direto da fonte, por meio de leituras ou de uma explicação superficial, e que no encontro presencial em aula, possam discutir com seus colegas (PALHARINI, 2012).

De forma mais precisa, Araújo e Mazur (2013, p. 367) descrevem o PI assim:

[...] um método de ensino baseado no estudo prévio de materiais disponibilizados pelo professor e apresentação de questões conceituais, em sala de aula, para os alunos discutirem entre si. Sua meta principal é promover a aprendizagem dos conceitos fundamentais dos conteúdos em estudo, por meio da interação entre os estudantes. Em vez de usar o tempo em classe para transmitir em detalhe as informações presentes nos livros-texto, nesse método, as aulas são divididas em pequenas séries de apresentações orais por parte do professor, focadas nos conceitos principais a serem trabalhados, seguidas pela apresentação de questões conceituais para os alunos responderem primeiro, individualmente, e então, discutirem com os colegas.

Segundo Mazur (1993), a educação possui dois estágios: o primeiro seria a transferência de conhecimento, e existem muitas formas para fazê-la, tais como vídeos, *slides* e jornais. Nas escolas, os professores se utilizam mais de aulas expositivas, em que as informações são entregues completas e orientadas, e que são chamadas por Paulo Freire (1997) de “educação bancária”, o que equivale ao ensino pautado no ato de depositar conhecimentos, de transferir conceitos, de transmitir valores, e depois, solicitar o retorno do conhecimento adquirido, por meio de notas.

Contudo, não é possível mensurar a qualidade do aprendizado apenas pela quantidade de informações que os alunos recebem,

mas, sim, pelo quanto com que essas são assimiladas, interiorizadas e reparadas pelos discentes. Este, então, é o segundo estágio da educação: a aplicação do conhecimento. Nessa direção, o método propicia o entendimento e a aplicabilidade dos conceitos, valendo-se da discussão entre os alunos, o que produz interatividade e transformação no ambiente da sala de aula. Mazur (1993) defende que o entendimento e a apreensão conceitual são o primeiro passo para a apropriação do conhecimento.

COMO FUNCIONA O MÉTODO IP?

O método consiste em permitir que a explicação do conteúdo deixe de ser professor-aluno e passe a ter um processo de aprendizagem ativa em que os alunos são os protagonistas do conhecimento, promovendo a interação aluno-aluno, ou seja, entre os pares. Nesse cenário, o professor passa a ser um facilitador, um mediador, e o processo baseia-se no estímulo à discussão entre os estudantes, mediante a utilização de questões conceituais.

- Abaixo segue o quadro descritivo acerca dos nove passos tradicionais do método IP.

Quadro 1 - Fases do método IP

FASES		EXPLANAÇÃO
1	Antes da aula	É o momento que antecede a aula uma vez que o(a) professor(a) pode oferecer materiais preparatórios, a serem lidos fora do horário de aula. Podem ser textos físicos ou conteúdos digitais diretamente no ambiente virtual de estudos, vídeos ou afins. Ou, ainda, pode-se optar por uma apresentação oral sobre os elementos centrais de um dado conceito ou teoria, feita por cerca de 20 minutos.
2	Início da aula	O(A) professor(a) deverá fazer uma breve explicação de 7 a 10 minutos e logo em seguida, deve propor as questões conceituais. Esse é um momento de revisão dos conteúdos previamente estudados.
3	Teste conceitual	Será feita uma pergunta conceitual, usualmente de múltipla escolha, visto que é apresentada aos alunos sobre o conceito (teoria) apresentado na exposição oral. Os alunos têm entre um e dois minutos para pensarem individualmente e, em silêncio, sobre a questão apresentada, formulando uma argumentação que justifique suas respostas.
4	Respostas	Após esse momento, é chegada a hora de o professor saber o quanto os alunos aprenderam até ali. Para isso, o(a) professor(a) estipula perguntas com diferentes níveis de dificuldade. Nessa fase, espera-se que o índice de acertos fique entre 40% e 70%. Os alunos, então, informam suas respostas ao(a) professor(a) de forma individual. O(A) professor(a) define a maneira: levantando cartões coloridos, as mãos, formulários <i>online</i> , <i>cards</i> do aplicativo <i>Plickers</i> ⁷ , entre outros. Essa etapa é fundamental para aferir os resultados.
5	Escolha do próximo passo após a análise das respostas	De acordo com a distribuição de respostas, o(a) professor(a) pode avançar para o passo seis (quando a frequência de acertos estiver entre 35% e 70%), ou diretamente para o passo nove (quando a frequência de acertos for superior a 70%). Dessa maneira, baseado na taxa de acertos, o(a) professor(a) decide os rumos da aula: incluir uma breve revisão dos conteúdos, seguir em frente, ou, até mesmo, recomençar do início.
6	Debate	Caso a frequência de acertos seja baixa, entre 30% e 70%, é importante que os alunos discutam novamente o tema juntos, formando-se um grupo de discussão a respeito das questões apontadas e como raciocinaram para tais respostas.

7 O aplicativo Plickers, é utilizado em ambiente web, Android e iOS (Apple), permitindo a elaboração de questionários de múltipla escolha, sendo usado para *feedback* individual dos estudantes e permitindo que professores visualizem, imediatamente, as respostas individuais destes (PAULA; SOARES, 2016).

7	Novo teste	Com o objetivo de garantir a construção coletiva da aprendizagem, é feito um novo teste conceitual em que os alunos darão respostas individuais da mesma maneira. O professor, em seguida, realiza nova contagem dos resultados e verifica a taxa de evolução dos alunos, de modo similar ao descrito no passo 4.
8	Avaliação e comentários	O(A) professor(a) tem um retorno sobre as respostas dos alunos após as discussões e pode apresentar o resultado da votação para os alunos. Com a avaliação, o(a) professor(a) determina o quanto a classe aprendeu ou se é hora de encerrar o assunto e prosseguir para um novo ciclo de desafios.
9	Novo ciclo	O(A) professor(a), então, explica a resposta da questão aos alunos e pode apresentar uma nova questão sobre o mesmo conceito ou passar ao próximo tópico da aula, voltando ao primeiro passo. Para que o método seja eficaz, as questões conceituais apresentadas devem contabilizar uma distribuição de frequências das respostas dos alunos entre 35% e 70% de acertos. Caso a frequência de acertos seja inferior a 35%, o professor pode optar por apresentar a resposta do Teste Conceitual, explicando novamente o conteúdo. Ainda, caso a frequência de acertos seja superior a 70%, o professor explica o Teste Conceitual, podendo fazer novos testes ou, passar para um novo tópico de sua sequência didática.

Fonte: MAZUR, SOMMER, 1997, p. 5. Adaptado pela autora.

Tendo isso em vista, ressalta-se que a aplicação do método consiste em uma boa preparação da aula e do desempenho da turma mediante as fases apresentadas. Para tanto, é necessário um conhecimento das defasagens da turma e um planejamento estratégico para a realização de cada fase e a antecipação de eventuais contratempos. Destacam-se as fases no fluxograma a seguir:

Figura 3 - Fluxograma do método PI



Fonte: MAZUR, SOMMER, 1997, p. 6. Adaptado pelos autores.

Para Mazur (2013), o método é dinâmico e pode ser aplicado em todas as áreas de conhecimento, uma vez que se fundamenta em quatro bases: princípios de aprendizagem, autonomia do estudante, contexto de aprendizado e trabalho em equipe. Nesse cenário, a proposta é alterar a dinâmica da aula tradicional para que os alunos se movimentem, a fim de que possam ajudar uns aos outros e, apenas ao final, voltem-se para o professor para aprofundar os conhecimentos obtidos. O segredo do método então é fazer com que os pares discutam, uma vez que esses possuem um linguajar que lhes é comum e, dessa maneira, pode facilitar a compreensão de conceitos que, dora-vante, poderiam não ser absorvidos.

RELATO ACERCA DA VIVÊNCIA DE UMA PARTICIPANTE DA PESQUISA “*PEER INSTRUCTION* NO CONTEXTO DO ENSINO DE GEOMETRIA: OLHARES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA”.

Para contextualizar o leitor, faz-se necessário desenhar rapidamente o cenário do relato da professora Jussara⁸, participante da pesquisa: “*Peer Instruction* no contexto do ensino de Geometria: olhares de professores de Matemática”, realizada na linha 1 de investigação – Formação de Professores de Matemática, do Programa de Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). A escolha do relato, a partir da experiência da Professora Jussara, se deu pelo fato de a docente ter adaptado todo o contexto do método à sua realidade, considerando as nuances do ambiente em que realiza o seu trabalho.

Nesta investigação, foram utilizados, para a coleta dos dados, os seguintes instrumentos: questionário inicial e final; um curso de curta duração; e grupo focal. A coleta dos dados aconteceu com os professores que se matricularam no curso e se dispuseram a fazer parte da pesquisa. Além dos instrumentos citados na coleta de dados, o diário de campo dos pesquisadores permeou todo o processo de pesquisa. Todos os procedimentos seguiram, rigorosamente, as orientações contidas no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021, no que diz respeito às etapas de coleta de dados realizadas em ambiente virtual. Neste recorte, serão usados dois desses instrumentos: o curso e o diário de campo da professora pesquisadora.

O curso em questão possuía uma carga horária total de 20h e ocorreu entre abril e maio do ano de 2022. Os cursistas participaram

8 Todos os nomes são fictícios para a idoneidade da pesquisa, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre - CTLE e Esclarecido do Comitê de Ética.

de cinco encontros síncronos via plataforma *Google meet*. No planejamento do Curso, foram propostas tarefas semanais no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma *moodle*, na UFOP Aberta.

De forma mais precisa, Sabbatini (2007, p. 1) descreve *Moodle* assim:

O Moodle é uma plataforma de aprendizagem a distância baseada em *software* livre. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Ele foi e continua sendo desenvolvido continuamente por uma comunidade de centenas de programadores em todo o mundo, que também constituem um grupo de suporte aos usuários, acréscimo de novas funcionalidades, etc., sob a filosofia GNU de software livre [...] é também um sistema de gestão do ensino e aprendizagem (conhecidos por suas siglas em inglês, LMS - Learning Management System, ou CMS - Course Management System), ou seja, é um aplicativo desenvolvido para ajudar os educadores a criar cursos on-line, ou suporte on-line a cursos presenciais, de alta qualidade e com muitos tipos de recursos disponíveis.

Para a certificação, uma das tarefas realizadas pelos participantes foi planejar uma aula utilizando a IP, executar o método para a sala de aula em uma aula de Geometria e, em seguida, trazer o relato de como foi a experiência vivida. Além disso, cada cursista deveria apresentar fotos que representasse as atividades desenvolvidas em sua sala de aula para os demais professores no encontro. A partir do exposto, destaca-se que a pesquisa contou com a participação de cinco professores que ensinam Matemática, e os relatos a seguir, foram recortados, a partir da experiência da Professora Jussara.

A docente é responsável por ministrar aulas de Matemática para de duas turmas mistas⁹, em uma Fundação CASA (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), em que é realizado

9 Todos os anos/séries escolares em uma mesma sala, também conhecida como sala multisseriada.

o atendimento aos jovens autores de ato infracional, sentenciados com medidas socioeducativas para menores de idade. O relato a seguir foi realizado em uma turma do Ensino Fundamental, composta por oito alunos de idades distintas. Todo o formato da aula, utilizando a IP, foi adaptado. Veja a apresentação da docente:

“Olá, meu nome é Jussara, tenho 42 anos, sou mãe de três filhos Maria 27, João 23 e Yris 14. Sou casada com o Allan. Fui mãe aos 14 anos e tive que adiar o meu sonho de cursar uma faculdade na juventude. Porém, nunca desisti do meu sonho e, aos 34 anos, no ano de 2014, eu entrei no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), no *campus* Caraguatatuba, para cursar Licenciatura em Matemática. Eu estudava de manhã e fazia faxina na parte da tarde para ajudar no sustento da minha casa. O curso tem duração de 4 anos, mas, devido a minhas limitações, demorei 6 anos para me formar. Finalmente, em 11 de março de 2020, eu me formei. Vi meu sonho se tornar realidade! Hoje sou professora de Matemática na Fundação CASA e na Prefeitura Municipal de São Sebastião. A cada dia que passa, sou mais apaixonada por lecionar e amo o que faço! Só tenho uma certeza: a professora que quero ser vou construindo a cada dia, pois estou aprendendo sempre!” Professora Jussara

Devido à dinâmica da escola em que trabalha, Jussara fez o relato de sua experiência apenas de forma oral, e sem *slides*, por não ser possível tirar fotos dentro da sala de aula, devido ao contexto social da turma, e em respeito às normas estabelecidas pela instituição, ou seja, não é permitida a utilização de dispositivos móveis, internet e outros diversos materiais durante as aulas.

É que nem eu te falei... Como eu dou aula na Fundação CASA, né?

E eles têm muita dificuldade, então eu apliquei com atividades da subtração e a adição mesmo.

E eu não trouxe fotos, lá dentro eu não consigo gravar nada, entendeu?

Eu nem posso entrar com o celular.

Eu só posso entrar com o relógio. Professora Jussara

Eu ressaltei para eles o meu contentamento, pois nunca imaginaria que esse espaço formativo poderia alcançar alunos tão especiais, que possuem uma história de vida complexa, com tanta carência e defasagem, mas que ainda possuem vontade de aprender. Registro do diário de campo da pesquisadora.

A leitura prévia foi feita em sala, pois os alunos não têm autorização de levar cadernos, livros e lápis para o alojamento. Mediante esse quadro, e devido aos diferentes níveis de conhecimento, não foi possível aplicar o método na disciplina de Geometria. Contudo, esses não foram obstáculos para ela, uma vez que ela adequou a aula à sua realidade, a despeito de usar o método IP.

Então eu não pude passar nenhuma leitura prévia fora da sala, só na sala mesmo, antes da tarefa.

Porque esse é o único momento que eles têm para estar lendo e resolvendo as questões. É só aquele momento ali da sala de aula, entendeu?

Quando acaba a aula eles não podem ficar com o caderno, com nada, entende?

(...)

É só naquele momento, eu não posso passar trabalho, a matéria para estudar ou qualquer outra coisa para eles estarem fazendo depois. A não ser naquele horário que eu estou ali dentro, entende? (..)

Então, lá, na verdade, eu tenho essa sala do fundamental, né?

Ela é multisseriada onde eu tenho do 6º ao 9º ano. E, para que todo mundo entendesse a atividade, eu teria que colocar algo que eu conseguisse fazer abranger do sexto até o nono né?

E que não fosse tão fácil para um, e nem tão difícil para o outro. Sabe?

E foi o que eu fiz. Professora Jussara

Nesse sentido, fizemos uma reflexão acerca de como todo professor deve ser um sonhador, porque quem sonha quer algo melhor, quer proporcionar algo diferente ao mundo e, como dizia a Profa. Dra. Ana Cristina, na época da minha graduação, 'se nós, como professores, mudarmos o mundo de um aluno por vez, quantos alunos poderemos tocar em toda nossa carreira profissional?' Registro do diário de campo da pesquisadora.

Assim, a professora Jussara levou para a aula dezoito questões de soma e subtração no conteúdo do sistema monetário, para serem resolvidos em três aulas, visto que seu objetivo era fazer com que seus alunos desenvolvessem as seguintes habilidades: representar e escrever quantias em reais; comparar preços; desenvolver cálculo mental, envolvendo real e centavos e resolver situações-problema usando o troco. Essa escolha justifica-se pelo fato de que ela conhece as limitações de seus alunos e percebe que eles compreendem as operações básicas, quando estas estão relacionadas ao dinheiro, como ela mostra no seguinte relato:

Eu tive que adaptar meu jeito com eles, sabe?

Porque assim é mais fácil para falar com eles, né?

Uma coisa que eu percebi assim se eu só falar: 'Quanto que é 40 - 25?'

Eles têm essa dificuldade de saber, só que, quando eu converto para o dinheiro, né? Para a 'moeda' eles conseguem fazer com mais facilidade. Professora Jussara

O método IP pressupõe o uso de tecnologia digital: *Data Show*, *notebook*, uso do aplicativo Plickers, entre outros. Porém, o uso de tecnologia digital também é escasso dentro da Fundação. Dessa maneira, Jussara adaptou-a à sua realidade e fez as questões impressas em folhas A4, com as opções de resposta, e depois, as colava com fita crepe no quadro. Para os alunos responderem às questões, ela confeccionou plaquinhas com as respostas (A, B, C e D), e orientava seus alunos que as erguessem no tempo determinado.

Daí... eu tinha uma folhinha que eu preparei antes.

E, aí eu fui colocando na lousa, né?

E eles tinham as plaquinhas com as alternativas: A, B, C e D. E aí dava um tempo para eles resolverem e mostrarem as respostas.

Nesse direcionamento, durante a aplicação do método IP, busca-se tirar o foco do momento da aprendizagem da “transferência de informação”, que, no ensino tradicional, seria feita pelo professor, fazendo com que o “aluno busque informações primárias direto da fonte, por meio da leitura, para que, depois, no encontro presencial em aula, discuta com seus colegas” (PALHARINI, 2012).

São as seguintes as características marcantes do método: leitura prévia de material disponibilizado pelo professor, retorno e interação constantes entre professor e aluno e participação ativa do estudante em seu próprio processo de aprendizagem do conteúdo, pelo que consideramos essa uma metodologia de ensino ativa (PALHARINI, 2012, p 13).

A participação ativa dos alunos estava evidente na descrição da aula da professora participante:

E aí, um dos meninos acertou e os outros não.

E eu falei: ‘Explique para os seus colegas o que você fez’.

Aí, ele deu a explicação assim:

‘Ó tá ligado quando a gente estava lá na lojinha vendendo os ‘bagulhos’, então, quanto o cara pede lá dez ‘bagulho’ de um real e ele te dá cinquenta reais, quanto você tem que voltar de troca para ele?

Ah... então você vai voltar quarenta, né? Tem que ficar esperto! Entendeu?’

E aí ele foi explicando na língua deles, né? Professora Jussara

Essa comunicação mais fluida, segundo o relato da professora, gerou confiança no aluno que estava explicando o conteúdo,

além disso, promoveu um espaço colaborativo para a compreensão do saber. Registro do diário de campo da pesquisadora.

A curiosidade é um outro “fator básico da ampliação da experiência, que é, portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo” (DEWEY, 1979, p. 45). O IP sugere que o professor não dê a resposta certa, como é comum na prática de um docente, mas que ela brote mediante a discussão dos alunos, isso foi algo interessante que os professores destacaram em seus relatos:

E aí foi bem legal, eles acharam muito divertido, né?

Porque aí eles iam resolvendo; às vezes, conseguiam chegar na resposta, outras, não conseguiam.

E aí eles acabavam discutindo entre eles, entendeu?

‘Ah... esse aqui é desse jeito.’

‘Não, cara! Aqui é assim!’ Professora Jussara

Percebe-se, também, a preocupação da professora Jussara em dar sentido ao que está sendo ensinado, observe:

Não adianta só... tipo... gravar as fórmulas!

Tem que saber que esse muda o número você não sabe fazer, né?

Já falei para eles: “Vocês sabem fazer com maçã, mas se colocar laranja aí vocês já não sabem fazer...” Professora Jussara

Destaca-se, pois, o cuidado da professora, ao ensinar aos alunos que conseguem fazer cálculos mentais, para que possam construir o passo a passo por meio do registro, e o movimento contrário, visto que seus alunos têm dificuldades nesses processos, como se explica assim:

E assim... daí têm uns que têm aí que conseguem fazer o cálculo mental, né? Mas não conseguem pôr no papel. Então,

nessa questão do tempo, quem conseguia fazer o cálculo mental, acertava. Já tinha uma vantagem naquele que tinha que pôr no papel, fazendo o passo a passo.

E aí foi bom, porque eu consegui explicar para eles:

'Vejam a importância 'da gente' usar a cabeça e fazer o cálculo mental!

Porque se você consegue fazer o cálculo mentalmente, você sairá na frente do seu colega, e não só aqui, isto é, no vestibular, no concurso... em tudo!

Você, conseguindo fazer de cabeça, vai muito mais rápido do que se você fizer só no papel'. Professora Jussara

Em seu relato, a docente destacou como "o clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola" (FOX, *apud* BRUNET, 1995, p. 128). Veja como ela relata a leveza da aula:

No entendimento deles, não era uma avaliação, não era uma prova, não era uma atividade avaliativa. Eles entenderam assim: este é um momento em que eu tenho que eu posso errar ou posso acertar. E, além disso, que posso conversar com meu colega e que eu posso trocar ideias e aprender. E, eles ficaram mais à vontade para poder falar caso errassem, porque, ao ver deles, eles não estão sendo avaliados, né? Professora Jussara

Retomando a reflexão acerca da aplicação do método, é possível perceber que Jussara conseguiu fazer um bom planejamento e executar o que havia programado com os alunos e, para além disso, a partir da reflexão sobre a prática realizada, ela fez ponderações de melhorias para outras aplicações e novos métodos:

Ah então... Eu dei uma 'puxadinha' para o nível intermediário, não fui muito além devido à dificuldade deles, né?

Mas eu consegui dar uma puxadinha bem pequena, mas satisfatória.

Tanto que a partir dessa atividade das 'plaquinhas' eu consegui fazer outras atividades com eles depois... Eu acabei desenvolvendo até o stop matemático, que não tinha conseguido antes.
Professora Jussara

Além disso, os próprios alunos afirmaram que a aula se tornou divertida, e o tempo passou rápido, o que não é natural ouvir a respeito de uma aula de Matemática:

Porque eles entenderam assim: 'Nossa você parece mais uma brincadeira!'

(...) Quando o sino tocou, eles disseram: 'Mas a aula já acabou?' (...) Professora Jussara

Através de suas falas, foi perceptível o encantamento dos alunos pela aula em um formato diferente, e a sensação de dever cumprido da professora ao executá-la, uma vez que ambos os lados saíram dessa aula se sentindo satisfeitos e realizados, o que proporcionou uma leveza no ambiente da sala de aula.

[O método] me ajudou bastante, porque, quando eles discutiram entre eles, eu acabei percebendo, com mais facilidade, a dificuldade de cada um. E, eles não tinham tanta vergonha de falar para o colega a dificuldade de dizer onde ele errou. (...) Então assim... foi uma aula muito rica, bem dinâmica. (...) Porque, às vezes, eles têm medo de falar com o professor, né? E de achar que assim... 'Ai se eu falar que eu errei o professor vai achar ruim'. E aí a todo momento eu falava para eles: "Olha, o que importa para mim é o processo que vocês estão desenvolvendo, ok?" Professora Jussara

Distante de ser uma moda educacional, apesar de estar sendo usada como ferramenta mercadológica por algumas redes de ensino, a proposta das metodologias ativas foi composta como alternativa para proporcionar aos estudantes meios para que eles consigam nortear o seu desenvolvimento educacional dentro do ensino tradicional, uma vez que não há como se desvencilhar totalmente desse, bem como,

utilizar apenas métodos ativos, pois isso fará com que a prática caia em um lugar comum. Com esse intuito, a professora Jussara também destacou a evolução profissional e a desenvoltura dos alunos:

O método contribuiu com a nossa formação geral, não somente com uma nova forma de ensinar conteúdos de Matemática.

Mas é interessante, porque ela auxilia não só no conhecimento matemático, mas de uma forma geral, né?

Social, principalmente, na forma de os alunos falarem, de se expressarem e de demonstrar sua opinião e aceitar a opinião dos outros. Professora Jussara

Mazur (2015) condiciona a responsabilidade do bom resultado na aplicação das metodologias ativas à postura do professor e à participação do aluno, pois no processo de aquisição de conhecimento, esse vivenciará uma nova experiência, por meio de uma inovação, com que o professor irá auxiliar na compreensão, impulsionando a busca de soluções e não mais dispondo todas as respostas.

Partindo desse contexto, é compreensível que os dados apresentaram um resultado vantajoso na utilização do IP, mesmo com todas as intempéries, corroborando a intenção de que metodologias ativas vêm para favorecer a desenvoltura, o senso crítico e a autonomia do estudante como um ser que pensa e que direciona o caminho que pretende alcançar.

CAMINHADO PARA O FINAL... QUAIS SÃO AS POTENCIALIDADES E DESAFIOS DA IP?

As metodologias ativas possuem diversas potencialidades que viabilizam sua aplicação. Mesmo possuindo uma sequência de passos para a execução, elas não estão engessadas por apenas uma matéria.

Esta investigação expõe o método da IP no âmbito da Educação Matemática na educação básica, visto que ele já possui diversas aplicações nas engenharias e na Física acerca da dinâmica de seu funcionamento.

É certo que a IP possui vantagens, tais como: os discentes desenvolvem a comunicação oral, a capacidade argumentativa e de liderança; a autoestima aumenta, devido ao benefício de uma maior responsabilidade no processo de adquirir o conhecimento; e o professor consegue mediar o processo e perceber dificuldades individuais. Contudo, existem, também,¹ as desvantagens da viabilização de uma aula ativa, uma vez que é necessário um planejamento prévio do professor, o que demanda tempo de pesquisa. A aplicação não deve ser usada como uma dinâmica para entretenimento dos discentes, e além disso, a tarefa deve ser feita em um nível intermediário, para não ser fácil para alguns, e difícil para outros. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer as defasagens da turma. A leitura prévia dos alunos deve ser feita em um momento que antecede a aula, o que demanda tempo e dedicação dos alunos.

Nesta pesquisa, o objetivo principal foi analisar as possíveis contribuições de uma pesquisa qualitativa realizada com professores de Matemática, no âmbito de uma formação continuada. Esse objetivo foi alcançado por meio dos relatos da participante, em que foi possível constatar que o método funciona, mesmo sem o uso da tecnologia digital, que é algo inerente à aplicação das metodologias ativas, que desperta o interesse nos alunos em participar, compartilhando e promovendo trocas importantes para a construção do conteúdo e que, mesmo sendo de aparente fácil aplicação, a produção de uma aula ativa é trabalhosa, uma vez que toda mudança gera esforço. É necessária a dedicação do professor aplicador para o estudo do método antes do momento em sala de aula, pois, como dito anteriormente, cada etapa possui uma função específica dentro da aprendizagem e, quando executada de forma correta, gera resultados. Entretanto, todo

o labor é recompensado, quando se observa que os frutos são melhores do que era esperado.

Agora é sua vez.

Planeje a aplicação do método em suas aulas, escolha o conteúdo e envie seu relato para: mayara.maia89@gmail.com e trocaremos as experiências. Caso tenha alguma dúvida, entre em contato. Será um prazer ajudá-lo.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, I. S., MAZUR, Eric. "Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física". In: **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 30, 2013, n. 2: p. 362-384, ago.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 123-140.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: A User's Manual**. Prentice Hall, Upper Saddle River, 1993, v. 1, p. 253

MAZUR, J. (2013). **Aprendizagem e Comportamento** (7ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction, a revolução da aprendizagem ativa**. Eric Mazur, tradução: Anatólio Laschuk. Porto Alegre, Penso, 2015.

MAZUR, Eric; SOMERS, M. D. (1997). **Peer instruction**: A user's manual. Upper Saddle River, N.J. Prentice Hall, 1997. 253 p.

PALHARINI, Cristiano. **Peer Instruction**: uma Metodologia Ativa para o Processo de Ensino e Aprendizagem. 2012. Disponível em: <<https://cristianopalharini.wordpress.com/2018/07/25/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PAULA, M. R.; SOARES, G. A. A utilização de algumas ferramentas das metodologias ativas de aprendizagem para as aulas de cálculo diferencial. **Educação Matemática na Contemporaneidade**: desafios e possibilidades. São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016

SABBATINI, Renato ME. Ambiente de ensino e aprendizagem via Internet: a Plataforma Moodle. **Instituto EduMed**, v. 7, 2007.

4

Marina Pongeluppi Martins

Letícia Fonseca Fernandes

**CONHECENDO O CENTRO
LÚDICO INTERAÇÃO
E CULTURA (CLIC!) UMA
ESCOLA QUINTAL, ONDE
BRINCAM CRIANÇAS DE
4 MESES A 11 ANOS DE IDADE**

Neste capítulo, apresenta-se o Centro Lúdico Interação e Cultura (CLIC!)¹⁰, instituição de ensino que inovou o jeito de brincar e ensinar, desenvolvendo as potencialidades de seus alunos por meio do lúdico, da convivência, do respeito, da cultura e da imaginação. Conheceremos o CLIC! em sua totalidade, percebendo pontos importantes em sua história, considerando todas as suas nuances, identificando quais são os impactos das atividades e projetos ali desenvolvidos na sociedade civil e no meio escolar. Para tal, será traçado o perfil da instituição e serão apresentadas suas concepções metodológicas e didáticas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A QUESTÃO INICIAL: O QUE É A CLIC!?

Antes de iniciar o Capítulo propriamente, faz-se necessário conhecer um pouco da história do CLIC!:

O CLIC! – Centro Lúdico de Interação e Cultura foi fundado em 1996, pela psicóloga Cláudia Maria de Moraes Souza, com a intenção de receber crianças, em contraturno, para brincar e serem crianças. Incomodada com a agenda “adulta” (recheada de compromissos e horários) que as crianças cumpriam na época, Cláudia teve um clique e construiu a proposta que embasa a escola até hoje. Até 2009, o CLIC era uma “escola livre” regulamentada pela Secretaria de Cultura. A casa em que o projeto foi fundado era localizada à rua Caldas, bairro Carmo, na cidade de Belo Horizonte. Não havia faixa etária determinada, crianças de diversas idades conviviam e trocavam experiências.

10 O Centro Lúdico de Interação e Cultura (CLIC!) se apresenta como “[...] uma escola quintal que recebe crianças de 04 meses a 11 anos. Aqui, debaixo das árvores e com os pés na terra, é que a infância faz morada! Muito mais do que uma escola, somos um grupo de pesquisadores da infância. Entregamo-nos à construção do conhecimento sobre o desenvolvimento humano, o brincar e a infância na contemporaneidade. Mas gostamos mesmo de nos nomear como uma equipe de BRINCANTES. Assim, temos a oportunidade de nos aproximar da criança viva que, outrora, fomos e nos retroalimentamos da experiência da infância. A troca diária com a meninada e os saberes genuínos que eles produzem são nutrientes poderosos.”. Disponível em: < <https://br.linkedin.com/company/clic---centro-ludico-de-interacao-e-cultura> >. Acesso em 13/03/2023.

A vida moderna, em diversos aspectos, como carga horária de trabalho excessiva e falta de espaço para as crianças, fizeram com que o número de crianças que frequentavam o CLIC! fosse aumentando, e em 1998, houve a necessidade de mudar a escola para um espaço maior. Então, o CLIC! se mudou para a Casa Amarela, local em uma rua acima daquela anterior onde ficava a escola.

“Em meio a muitos prédios e numa região movimentada do bairro Carmo, a meio quarteirão da rua Grão Mogol, o CLIC! funcionou desde então, em um terreno grande, com uma casa amarela muito acolhedora, com cômodos que se interligavam, ambientes projetados e organizados de forma a atender com segurança e liberdade crianças entre 1 e 6 anos, e rodeada por jardins floridos, hortas, árvores frutíferas quase centenárias e até micos-estrela.” (Carlos Alberto Cândido).

Salientando a importância de uma rotina regular para crianças tão pequenas, em 2004, o CLIC! passou a trabalhar somente com crianças na faixa etária compreendida pela Educação Infantil. O trabalho foi ficando cada vez mais profundo, uma equipe sólida multidisciplinar foi se construindo até que, em 2009, a direção deu início ao processo de tornar-se escola. Como a proposta pedagógica já atendia ao que era exigido pela Secretaria de Educação, foi necessário apenas ampliar a formação dos educadores para a Pedagogia. Em dezembro de 2014, o CLIC! teve seu funcionamento autorizado!

Ainda nesse ano, a Casa Amarela, foi vendida e à comunidade (equipe, pais e amigos) coube achar outra casa que mantivesse viva a proposta de oferecer às crianças uma infância de quintal. Como critério de escolha do novo espaço, definiu-se que a casa precisava ter um quintal acolhedor, árvores frondosas, espaços que possibilitassem de brincadeiras em contato direto com a natureza, além de espaços internos claros e arejados, enfim, uma casa que permitisse a continuação de todas as brincadeiras de quintal, que já se brincava há tantos anos dentro dos muros do CLIC!. Da Casa Amarela, as instalações foram para a Casa Colorida, achado de uma mãe recém-chegada ao projeto. Encontrado o novo quintal que atualmente sedia o projeto, percebeu-se que este oferecia espaço para a ampliação do trabalho.

Com possibilidade de espaço e a intenção de preservar esta fase tão importante da vida das crianças – a Infância – resguardando o respeito à brincadeira e ao ritmo de cada indivíduo na construção dos conhecimentos, as diretoras decidiram ampliar o atendimento para os Primeiros Anos do Ensino Fundamental, embasados no BRINCAR e na INTERAÇÃO, como sonhou Cláudia na década de 90.

Percebe-se que o CLIC! é um grupo preocupado em garantir aos alunos o direito fundamental à brincadeira e aprendizagem, sendo que uma das principais metas da instituição é fazer com que o lúdico e a brincadeira sejam incentivos para a exploração, troca e descoberta da aprendizagem, uma vez que na brincadeira, a criança desenvolve a curiosidade, a autoconfiança, autonomia, experimenta e desenvolve as suas habilidades.

UMA CASA PARA HOSPEDAR O PROJETO CLIC!

Escola é a casa social do sujeito. É neste território singular que se é atravessado pela experiência coletiva da cultura, do outro para além do familiar, da diversidade de seres e saberes. Neste texto, a casa comporta um sentido figurado, mas ao mesmo tempo, real. Este significante casa entrelaça-se com a história do CLIC!, uma proposta de educação para a infância em Belo Horizonte/MG, que se edificou como projeto e casa-quintal, pela primeira vez, em 1996.

O CLIC! se constrói com a identidade de preservação do território brincante, da cultura da infância, em um cenário histórico-urbano-cultural onde os espaços de brincar das crianças foram engolidos pela vida produtora da capital. Nesta conjectura, as crianças, como sujeitos sócio-históricos, também estão imersas na sociedade industrial de consumo sem tempo/espaço para as vicissitudes da infância, momento ímpar da constituição do sujeito.

A urgência de um quintal para brincar ao ar livre, e junto dos colegas, fez com que a casa CLIC! fosse construída com três pilares que a sustentam ainda hoje: o lúdico, a interação e a cultura. De 1996 a 2009, uma casa-de-brincar; a partir de 2010, uma casa-de-brincar-escola.

O CLIC! tem como ideal, oferecer um espaço onde as crianças vivenciem a cultura da infância de quintal, interagindo umas com as outras e com o meio ambiente e aprendendo sobre si mesmas, sobre como é pertencer a um grupo e sobre regras sociais inerentes. A partir dessas vivências, acredita-se que os sujeitos tenham a possibilidade de conservar consigo a espontaneidade, curiosidade e criatividade tão próprias dessa fase.

NÃO A MESMA CASA, MAS SEMPRE COMO UMA CASA.

O projeto CLIC!, durante os 23 anos de sua trajetória (de casa de brincar à escola), sempre foi casa, um lugar intimista com características de *casa de vó*, linguajar comum dos mineiros. Mas não a mesma casa, nem por fora nem por dentro. Uma casa para ser lar precisa ser adaptada, reformada, por vezes demolida e reconstruída. Assim como a escola, que deve ser viva, dado seu caráter que responde às demandas sociais que estão em constante transformação, assim como os sujeitos que nela coexistem.

O significante “casa” permeia, também, as mudanças no formato do projeto, no tempo e no espaço. A primeira casa que acolheu o sonho de fundação do CLIC! era pequena e, em pouco tempo, a necessidade de ampliar para receber mais crianças surgiu. Assim, o CLIC! foi para uma casa onde o projeto morou por 18 anos e cresceu. Constitui-se como referência e território do brincar na cidade, formou uma equipe de

educadores brincantes e investidos. Com isso, também foi possível abrir uma casa aconchegante para bebês no mesmo bairro.

A casa de brincar estava num terreno fértil e com bases sólidas, quando foi preciso se adequar às exigências da secretaria de educação, se transformando em uma escola. Mas não uma escola comum, uma escola-casa-quintal nos preceitos do construtivismo, onde a essência inicial do projeto da casa-de-brincar deveria ser preservada. Esse processo de transição durou alguns anos, e, quando foi finalizado, a conhecida Casa Amarela se tornou interessante à especulação imobiliária e foi vendida.

A comunidade escolar - equipe, pais - se envolveu na busca por um novo espaço. O desafio, naquele contexto, era uma casa ou casas maiores para abrigar um antigo desejo de ampliar o trabalho para crianças do Ensino Fundamental; além de acolher o projeto do Berçário vizinho, até então. Assim, todas as etapas da infância (de 0 a 11 anos) se encontrariam no mesmo quintal - território brincante. A Casa Amarela seria demolida e era preciso reerguer os sonhos e o ideal daquele espaço de preservação da infância. Um novo lugar, uma nova fase, no ano de 2016, e o CLIC! mudou-se para a Casa Colorida, que ficava em um bairro vizinho ao da Casa Amarela em Belo Horizonte.

ASSIM COMO OS TRÊS PILARES, O CLIC! E SUAS TRÊS CASAS

Atualmente o projeto CLIC! tem três casas: Aconchego, para bebês de 4 meses a 2 anos, CLIC de 3 a 5 anos, e CLIC! Fundamental, de 6 a 11 anos. São três construções internas, com entradas próprias, cujos “fundos” se integram. Três casas e um enorme quintal - ponto de encontro de todos - com árvores, pomar, terra, areia, quadras, balanços, uma casinha.

O Aconchego é uma casa menor, intimista, e que faz jus ao nome, pois é aconchegante. Os bebês e crianças de até 2 anos têm suas salas de referência, que dão um contorno importante: cada vez que se experimenta algo no ambiente externo, retorna-se, depois, para a sala de referência, um porto seguro de acolhimento da turma. Para crianças bem pequenas, o ambiente atua como um grande organizador, e, como mediador nas relações. Assim, esta casa fomenta espaço e possibilidades de desenvolvimento, garantindo a segurança tanto física, quanto afetiva, psíquica e fisiológica das crianças pequenas.

A Casa Colorida do CLIC!, com crianças de 3 a 5 anos, é a casa central. Fica entre as outras duas e faz a ponte entre o lugar de bebê para o de criança. Quando chegam, as crianças anseiam por mais independência, e desejam, com mais intensidade, as relações com seus pares de mesma idade. Neste ambiente, não há mais as salas de referência, e circula-se com o grupo de crianças, por vários ambientes (com diversos materiais), ao longo do dia. Nas rodas, norteadoras da rotina, as crianças constroem, com o educador, as ações, explicitando para onde vão, o que vão fazer, todas regidas pela célebre frase: Meninada, o que vamos fazer hoje? - título do livro-registro de mesmo nome do autor Carlos A. Cândido (2011).

Na casa do Fundamental, as crianças de 6 a 11 anos chegam sedentas pelo saber científico. Sendo assim, as salas de referência abrigam os materiais (livros, jogos, cadernos) de interesse e de trabalho. Como as salas abrigam qualquer idade ou pesquisa, essas trazem a possibilidade de os grupos formarem diversas configurações: agrupamentos por idade, por temas de interesse nas pesquisas, por aproximação de níveis pensamentos das distintas áreas do conhecimento, passando pelas distintas brincadeiras e rodas democráticas, a fim de se desenrolarem os inevitáveis nós da convivência. Uma vez que crescer envolve ir além dos muros, o Fundamental faz atividades esportivas e culturais em um clube no entorno da escola, estreitando a relação com a cidade.

Nas três casas, há enturmação por idades, com grupos em torno de 12 crianças no Infantil (exceto berçário, cujo número de crianças é ainda mais reduzido); e há 15 crianças no Fundamental, com os respectivos educadores e arte-educadores (oficinas artísticas especializadas) de referências. Mas as crianças transitam pelas casas (respeitando também as capacidades de cada fase da infância), e a interação entre elas é essencial para o projeto - afinal o quintal, como ponto comum, é a garantia do encontro - na busca por promover experiências de convivência diversificadas e enriquecedoras, todas necessárias ao desenvolvimento. Cada casa tem sua forma de organizar seus combinados e a distribuição de papéis entre adultos e crianças. Como o pacto da convivência é lugar por excelência de construção de cidadania, os combinados são feitos com as crianças, num movimento democrático de vez e voz do sujeito. Quando algo não funciona, senta-se em roda para avaliar coletivamente o que pode ser feito, refeito. Exercitar os preceitos da autonomia, aprender sobre como funciona um grupo social são valores que atravessam o currículo das três casas do CLIC!.

As atividades, desde o berçário até o Fundamental, têm um ritmo de equilíbrio entre propostas de ações realizadas tanto dentro das casas, como em seus quintais, alternando propostas mais expansivas com atividades mais concentradas. O funcionamento das casas é orgânico, e os tempos, ritmos e espaços são ocupados e integrados com a intensidade e a fluidez características da infância.

ESCOLA SEM CASA?! EM QUE SE APOIAR PARA NÃO DESMORONAR?

Casa colorida, reformas dos espaços, mobiliário novo, e quando o projeto CLIC! se reestruturava no novo bairro, instaurou-se a pandemia do Coronavírus. Crianças e famílias em casa; em contraponto,

a escola sem a casa. O que dava identidade ao projeto, o que dava solo e possibilitava as interações no brincar teve que fechar abruptamente, como se a casa fosse ao chão ou ao ar. Era preciso se perguntar: o que foi construído até ali, ao longo de 20 anos de existência do projeto? Em quê e onde se ancorar, para que a casa-projeto se sustentasse em tempos virtuais, com rígidos protocolos de biossegurança, que impediam o toque, que exigiam o uso de máscaras que não deixavam ver o sorriso? E neste processo, em que tudo parecia desmoronar, resgatou-se (em meio a escombros afetivos, sociais, econômicos e sanitários) o maior pilar do projeto. Aquele que esteve lá, desde a primeira casa, desde o primeiro ideal ou do primeiro “clique”. Era preciso confiar na premissa do *não-saber* (que parece comportar também algo de sábio) para reconstruir e sobreviver em tempos pandêmicos. Narrar as estratégias e ferramentas com a comunidade escolar (equipe, crianças e famílias), neste contexto de Covid, não é intenção deste texto, e sim, *entre-casar* como a premissa de uma proposta pedagógica baseada na flexibilidade da construção é norteadora para um processo de educação democrático, crítico e transformador. Apontando assim, para uma busca de saídas e construções coletivas, quando a escola-casa é fechada.

QUE PILAR PEDAGÓGICO É ESSE DE NÃO SE APOIAR EM CERTEZAS?

No CLIC!, desde os primórdios até os dias atuais, sempre foi assim. O currículo é, cotidianamente, ressignificado pelos sujeitos da educação. “O CLIC! é um organismo vivo em permanente mudança.” (CÂNDIDO, 2011, p. 12), que traduz o olhar de um ex-pai da escola, autor do livro sobre a experiência do projeto. “Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado”. (BECKER, 1993, p.88)

A base do projeto CLIC! é a construção do sujeito que se interroga, que questiona. Há sempre espaço para a pergunta, para a dúvida, e o erro é visto como parte primordial no processo de construção do conhecimento. Não deve haver uma concepção de algo que fracasse: as experiências são oportunidades de aprendizagem, que impulsionam a criatividade, coragem e resiliência. E recomeçar de um novo jeito, sem perder a essência, foi algo que acompanhou o CLIC! a cada desafio de reconstruir uma nova casa.

Desde sempre, os educadores não começam o ano com planejamentos rígidos e pré-estabelecidos frente ao que se pretende trabalhar com as turmas. Afinal, não se trata de uma posição intermediária entre deixar com que a criança aprenda ou ensiná-la a todo custo, e sim, de uma posição de se colocar em relação, com as falhas e impossibilidades do desejo dos sujeitos envolvidos nela. O papel do professor, para se colocar em relação, se baseia em aceitar que ele não é o centro da aprendizagem.

O professor sabe onde se apoiar (Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares), e o caminho é construído na observação e leitura atenta do grupo de crianças, por meio das teorias desenvolvimentistas freudianas, piagetianas e wallonianas e da Pedagogia de Projetos, cujo referencial teórico se fundamenta em Paulo Freire (1983), Fernando Hernandez (1998), Lúcia Helena Alvarez Leite e Verônica Mendez (2000), Antoni Zaballa (1998) entre outros. Os temas de interesse das turmas e a escuta do educador de assuntos que ampliam o repertório das crianças (sejam problemáticas de conhecimentos sociais, naturais, culturais) traçam os caminhos pedagógicos das propostas de atividades. Para tal, é necessário que o educador conheça profundamente as crianças com quem se coloca em relação, no contexto escolar. É preciso analisar cada situação, cada grupo, cada aluno, como únicas, e assim conseguir definir ações que possibilitem o desenvolvimento de sujeitos autônomos, acolhendo seus processos afetivos, sociais, físicos e cognitivos.

Nessa linha pedagógica, uma vez que não existe um caminho formatado e sistematizado para se trilhar, é necessário um intenso trabalho de discussão em equipe, supervisões, grupos de estudos, formação continuada para construir as propostas, ter clareza da intencionalidade do trabalho e para escutar o que atravessa a identidade de cada educador. Em 2020, o CLIC! construiu um novo projeto na casa de formação para educadores, chamado *CADÊ a criança que estava aqui?*. Era preciso cuidar da casa interna da equipe, e o caminho foi feito mediante vivências da arte e da brincadeira para o resgate da criança interior, numa jornada de autoconhecimento. Mais recentemente, o projeto ganhou a segunda versão, com a imersão na experiência *CADÊ o aluno que estava aqui?*, resgatando e cuidando das marcas da experiência como aluno, reiterando a escolha pela profissão docente e os desafios das vivências de alunos em escolas convencionais *versus* ser um educador construtivista. Estas formações visam à construção da identidade do educador, trazendo mais consciência dos valores estruturais sociais que perpassam a prática educativa com as crianças e que precisam ser revisitados. A formação do “CADÊ”, atualmente, vem visitando outras equipes que atuam fora dos muros da Casa Colorida.

É necessário embasamento teórico, estudos e, ao mesmo passo, entrega e disponibilidade para se integrar a este projeto que está sempre se atualizando frente à concepção de sociedade, de criança e de educação. Daí o conceito de que os adultos do CLIC!, mais que educadores, são reconhecidos como sujeitos brincantes e pesquisadores da infância na contemporaneidade.

A equipe de educadores CLIC!, atualmente, é formada por Pedagogos regentes de turmas (muitos com outras graduações anteriores) e educadores de apoio com graduação ou em processo de formação em diversos cursos da área das ciências humanas e sociais. Além disso, são arte-educadores de distintas áreas afins com as artes: música, dança, teatro, artes plásticas e visuais. A multidisciplinaridade

é um diferencial na equipe, visto que assim, confluem olhares dos mais diversos, com o intuito de pensar na educação na contemporaneidade. Desse modo, o CLIC! é uma casa aberta para todos os saberes que contribuem com pensamentos e ações frente à educação e à infância. Como *escola-casa*, sempre acolhe quem são os novos sujeitos, as relações e as distintas formas de construir relações com o outro e com o conhecimento.

As casas mudam ou sofrem adaptações, o projeto é vivo, mas sempre preserva uma certeza: a sua identidade pautada nos pilares do lúdico, interação e cultura, num movimento contínuo de se revisitar, quando algo se distancia desses eixos.

O QUE PODEMOS RE-APRENDER COM OUTRAS FORMAS DE EDUCAÇÃO?

Vivemos em uma sociedade que provoca um ritmo de vida corrido, apressado, volátil. Teorias e tecnologias se renovam e se sobrepõem a cada instante e a informação é alcançada num clique. Diálogos cada vez mais fragmentados, tempo de sentir a experiência atravessando o corpo cada vez mais distante. Mas o ser da infância anseia pelo contrário. A criança degusta o mundo, ela necessita da integração de todos os sentidos para construir suas percepções e conhecimentos de mundo, num tempo e ritmos próprios, incompatíveis com o mercado.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo

da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, p. 24, 2002).

E na contramão entre demandas sociais vorazes e demandas processuais de constituição do sujeito, mais do que nunca, “*é preciso uma aldeia para se educar uma criança*”. O provérbio africano soa como *casa*, abrigo, em tempos de ruptura e desconstrução. Soa como um pedido urgente de olharmos para onde estamos caminhando como sociedade e qual a brecha do lugar das crianças nela. O CLIC! propõe ser uma pausa, um respiro em que a *casa* chamada infância parece flutuar em espaços que garantam suas reais vicissitudes.

Atualmente, muito se fala em práticas inovadoras, metodologias ativas, foco no aluno, educação para ser e empreendedorismo como caminhos para uma educação transformadora. Conceitos presentes na identidade do CLIC! há muitos anos, que vêm ganhando valor de urgência na contemporaneidade. Mas o que ganha *status* de novo, moderno, apoiado pelas novas tecnologias e pesquisas da neurociência, comporta, também, seu valor nos conhecimentos ancestrais.

Os povos originários, que foram perdendo seus territórios e tiveram sua cultura e modos de ser apagados, têm muito a nos ensinar como sociedade. Sem a pretensão de adentrar às peculiaridades, a organização humana, para eles, é baseada na criação de resolução de problemas práticos da comunidade. Reinventam-se saídas a partir das novas exigências sociais.

No CLIC!, o convite às crianças para conhecer outras culturas é inspiração para se reconhecerem como sujeitos sociais que inventam e transformam o meio. *Meninada, temos um problema e como podemos resolver?* é uma indagação cotidiana que convoca as crianças para o lugar ativo de sujeitos que criam, que constroem saberes, que têm que discutir, chegar a um contrassenso ou consenso dos caminhos coletivos.

Isso reverbera na colaboração, coparticipação e corresponsabilização na convivência, princípios que irão reger suas condutas cidadãs mais amplas e atuantes na sociedade.

Valorizar a simplicidade das formas e saberes construídos por povos e comunidades tradicionais via experiência, baseados na capacidade do sujeito e das comunidades (aluno-docente-gestão) de criarem soluções para os problemas do dia a dia - em relação direta com a natureza -, parece apontar uma possibilidade para uma educação transformadora. Problemas que não estão no material didático, que demandam escuta individualizada, humanizada e menos mercadológica. As respostas às necessidades e desafios de cada comunidade escolar são encontradas no fazer diário de escuta, levantamento de problemas e possíveis saídas, colocando, em prática, as ideias, numa tentativa constante, com disponibilidade para criar, errar e acertar junto.

Para se construir um conceito de escola moderna, atual, parece ser preciso resgatar o que temos de mais ancestral. O CLIC!, também atravessado por essas conjecturas, tem se colocado ainda mais atento às mudanças e cuidadoso com estas questões, “a-casa-lando” o legado dos povos originários com os saberes científicos atuais, vendo potencialidades no encontro entre eles, frente aos desafios contemporâneos e urgentes da educação.

QUAL CASA HABITA A ESCOLA DO FUTURO?

Escola é pele social. É o que dá contorno e segurança para as crianças experimentarem as relações sociais para além dos muros da escola. O que elas vão levar da *casa-escola* para a vida futura é o que foi vivido no dia a dia da escola, o que experimentaram na prática, nas relações com as outras crianças, com os adultos, e com o modo como a *casa-escola* funciona. E quanto mais democrático e coerente

esse processo, mais fará sentido e atravessará as relações dos alunos significativamente. Nos dias atuais, o projeto CLIC! se reconhece como uma escola de resistência na preservação da infância e no modo de construção do aprendizado, que se transformou e se transforma constantemente, mas que sempre se aterra nos valores que marcaram sua existência, desde a primeira casa que ancorou o projeto.

Abrigar este conceito de *escola-casa* é fazer morada no afeto, na simplicidade, na potência das atividades significativas e acreditar no poder de transformação coletivo. Afeto reverbera em um sujeito desejante frente ao conhecimento. Afeto é construído no encontro com o diferente. É sempre no plural: infância's, criança's. Não tem fórmula, manual, não tem livro pronto. É tijolo por tijolo. É fluidez, é pesquisa, é disponibilidade. É se reinventar como escola ouvindo também o que as crianças têm a nos dizer. Acolher o que há de mais humano - o fato de estamos em constante transformação - pode apontar um caminho possível para a escola de novos tempos.

E por mais que a sociedade se transforme, a escola será *casa* para sempre: formadora de cidadãos, moradia dos saberes cognitivos e relacionais que marcarão como os sujeitos vão conviver em comunidade.

A casa que habita a escola do futuro incita mudanças, faz-se aprendiz de outras propostas inspiradoras no país e no mundo, e é preciso olhar para o lugar de onde viemos, a fim de construir a casa e os caminhos para onde vamos.

CAMINHANDO PARA O FINAL: O QUE APRENDEMOS COM A HISTÓRIA DO CLIC!?

Neste Capítulo, conhecemos um pouco mais da história do CLIC!, instituição inovadora no ramo educacional. Ao ouvirmos os relatos das socio-fundadoras, pudemos compreender que a atividade

lúdica e as brincadeiras funcionam como um elo entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Nesse sentido, a partir do brincar, a criança desenvolve a aprendizagem, por meio do desenvolvimento social, cultural e pessoal, contribuindo para uma vida saudável tanto física, como mental.

É interessante perceber que o CLIC! surgiu da necessidade de se reconectar a criança à natureza, à imaginação, aos jogos e às brincadeiras. De certa forma, a instituição criou toda a atmosfera do *quintal de avó*, algo tão comum na cultura mineira, presente na memória afetiva de tantos adultos. Por meio de toda essa magia e criativa, o CLIC! conseguiu inovar nas *praxis* educacionais, resgatando o gosto pelo aprender, ocasionado pela afetividade entre as crianças, tornando a aprendizagem algo muito prazeroso.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, nº20, p.87-93, 1993.

CÂNDIDO, Carlos Alberto. **Meninada, o que a gente vai fazer hoje?**. Belo Horizonte: CLIC! Centro Lúdico de Interação e Cultura, 2011.

HERNADEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho**. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

PROPOSTA PEDAGÓGICA CLIC. Belo Horizonte: CLIC! Centro Lúdico de Interação e Cultura, 2022.

5

Sérgio Godinho Oliveira

Eliane Dantas

UMA OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL:

uma escola,
em Belo Horizonte,
está revolucionando
a educação mineira

Neste Capítulo, apresenta-se a Escola da Serra¹¹, instituição de ensino da capital mineira que tem inovado as práticas pedagógicas, rompendo com o ensino tradicional, que reserva ao estudante um papel passivo no processo de aprendizagem. Conheceremos a forma pela qual a escola substituiu o padrão de ensino atual por meio da inovação e da criatividade, ao adotar um projeto pedagógico que garante o envolvimento do aluno na própria aprendizagem, capacitando-o a realizar escolhas coerentes com seus interesses, projetos e sonhos.

Conheceremos a Escola da Serra em sua totalidade, percebendo pontos importantes em sua história, considerando todas as suas nuances, identificando quais são os impactos das atividades e projetos ali desenvolvidos na sociedade civil e no meio escolar. Para tal, será traçado o perfil da instituição e serão relatadas suas concepções metodológicas e didáticas para o desenvolvimento das atividades educacionais.

CONHECENDO A ESCOLA DA SERRA

Antes de iniciar o Capítulo propriamente, faz-se necessário conhecer um pouco da história da Escola da Serra:

É com alegria que apresentamos a você a nossa Escola. Um sonho comum, uma jornada compartilhada com dedicação diária para proporcionar uma educação cada vez mais significativa para crianças e jovens. Oferecemos todos os segmentos da educação básica, e nosso conceito de educação é singular e inovador. A organização dos processos pedagógicos é ousada

11 A Escola da Serra se apresenta como “[...] uma escola particular que oferece todos os ciclos escolares, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A Escola da Serra é uma escola laica, com um projeto educacional voltado para a formação de jovens autônomos, criativos e atuantes, com sólida base humanista, preparados para superar desafios de forma positiva e socialmente comprometida.”. Disponível em: <<https://www.linkedin.com/company/escola-da-serra>>. Acesso em 27/03/2023.

e está sintonizada com as demandas do século XXI. Valorizamos a autonomia, o protagonismo, a criatividade, o pensamento crítico, os interesses e as habilidades de cada aluno. Trabalhamos para desenvolver o gosto pela aprendizagem e utilizamos processos que fortalecem a cooperação. Nosso propósito é formar indivíduos que se sintam capazes, autoconfiantes e que se dediquem aos seus sonhos e às suas potencialidades; que sejam construtores de uma sociedade ética, solidária, justa e próspera.

Na Educação Infantil, a proposta pedagógica baseia-se em autores construtivistas que nos apresentam o conceito de desenvolvimento da autonomia moral, da autonomia do pensamento e da autonomia da ação, e organiza-se segundo o proposto pela BNCC. Consideramos dois eixos estruturantes: as interações e a brincadeira, linguagens essenciais da infância, por meio das quais a criança se relaciona com o mundo, compreende, cria e recria as experiências sociais. Asseguramos seis direitos aos pequenos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E cinco campos de experiência organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: O eu, o outro e o nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O Ensino Fundamental é dividido em três Ciclos, e o currículo é organizado nas seis áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, Matemática, Corpo e Mente (Educação Física Capoeira, Tai Chi Chuan, Aikido e yoga); Artes (Teatro, Dança, Artes Visuais, Música). A partir do Segundo Ciclo, os Roteiros de Pesquisa são a estratégia central da nossa pedagogia. Negociados pelo aluno com os professores das diferentes áreas, os Roteiros constituem guias de uma jornada de aprendizagem que levará o aluno a dominar os conhecimentos.

O Primeiro Ciclo, com crianças de 6 a 8 anos, a organização valoriza o acolhimento afetivo, social e pedagógico das crianças e um olhar específico para seu nível de maturidade e prontidão para trabalhos coletivos e a aquisição de conhecimentos. Os alunos, ainda totalmente heterônomos (sem autonomia), são organizados em uma turma à parte dentro do Ciclo, denominada

Transição. No Primeiro Ciclo, os professores regentes são responsáveis pelas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, e os professores especializados trabalham em cooperação, realizando planejamentos conjuntos e buscando ações interdisciplinares.

No Segundo Ciclo, com crianças de 9 a 11 anos, a equipe de educadores presente nos salões é composta de professores regentes e professores especialistas, além de auxiliares pedagógicos. Os alunos negociam, individualmente, com os professores de cada área de conhecimento os roteiros de pesquisa a estudar, podendo propor um conteúdo de seu especial interesse no momento dentre aqueles constantes do currículo do Ciclo.

No Terceiro Ciclo, com crianças de 12 a 14 anos, todos os professores são especialistas. Amplia-se a abrangência da disciplina Ciências Humanas e Sociais com os conteúdos Filosofia e Sociologia, e Ciências Naturais incorpora conteúdos de Física e Química. Um projeto anual de enorme significado tem lugar nesta fase: o acampamento de cinco dias em local não estruturado e de rara beleza. Uma vivência intensa e transformadora para os alunos.

O Ensino Médio, que constitui um Ciclo em si, com crianças na faixa de 15 a 17 anos, o currículo é pensado na perspectiva do desenvolvimento pessoal, impulsionando processos de construção de identidades e de resgate da autoestima, do autoconceito, da autoconfiança e da visão de futuro. Mas, também, na perspectiva de uma formação mais consistente para uma inserção crítica, criativa, produtiva e adequada (atitudes) no mundo do trabalho, potencializando a aquisição de habilidades de autogestão (evolução pessoal), de heterogestão (coordenação da atuação de outros) e de cogestão (trabalho em equipe).

Percebe-se que a Escola da Serra é um grupo preocupado em garantir o protagonismo estudantil, uma vez que possibilita ao estudante o abandono do papel de mero espectador do processo de ensino e de aprendizagem, para se tornar um pesquisador independente e responsável, que pensa criticamente e transforma informação em conhecimento a ser aplicado na vida.

A IMPORTÂNCIA DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO

Por séculos, a educação escolar segue um padrão: salas de aula com carteiras enfileiradas, com o professor à frente transmitindo conhecimento e, depois, medindo a aprendizagem com provas. Desde o início do século XX, um número cada vez maior de pensadores vem apresentando importantes ideias para revitalizar e humanizar a escola, para torná-la mais significativa e atrativa. No Brasil, podemos destacar Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Lauro de Oliveira Lima, entre outros. No entanto, milhões de estudantes continuam sendo levados, passivamente, para o abate de suas potencialidades e de seus sonhos porque raramente, encontram uma escola que ouse dispor de um conjunto de práticas pedagógicas que promovam uma educação inovadora. Como romper com um paradigma que empobrece o sentido da educação, que fatiga o desejo de aprender, que limita as possibilidades de experimentação na busca do conhecimento, que tem levado milhares de estudantes ao desencanto com a escola, deixando muitos deles com a autoestima esfarrapada e, mesmo, com adoecimentos psíquicos? Para a Escola da Serra, há rupturas essenciais para propiciar a cada criança e a cada jovem o que eles merecem ter, rupturas imprescindíveis para a construção de uma escola instigante e de uma sociedade ética, democrática, cooperativa, justa e pacífica.

É importante lembrar que a lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, diretriz maior da educação no país, concedeu às instituições escolares autonomia e liberdade inéditas para ousarem, assegurando-lhes o direito e a possibilidade de construir uma educação nova, diferenciada, significativa. Os pareceres do Conselho Nacional de Educação que vêm regulamentando e detalhando inúmeros pontos da LDB, têm confirmado e aberto portas para a renovação da educação.

A Escola da Serra abraçou seu direito a um espaço de autonomia e ressignificou sua compreensão do sentido de educar, que não é focar na preparação para exames, e sim, investir no desenvolvimento dos potenciais de cada ser humano, disponibilizar aos alunos o acesso à essência do conhecimento desenvolvido pela humanidade, oferecer possibilidades de ampliação dos horizontes dos alunos, para que ultrapassem as fronteiras de seu território social e cultural. Educar é empoderá-los para se tornarem pessoas confiantes, determinadas e preparadas para assumirem desafios e desenvolverem projetos para si e para o mundo. Mas, como oferecer ao aluno uma educação com esse sentido tão amplo? As aprendizagens realizadas pela Escola da Serra desde 2004, na busca por uma educação transformadora, apontam algumas possibilidades.

É necessário deixar de considerar a aula – um professor transmitindo conhecimento para um grupo de alunos – como a estratégia de ensino central de uma escola. A aula é uma camisa de força que determina a posição do professor como sujeito ativo falante, enquanto condena o aluno a uma posição passiva e silenciada, impondo um quietismo que nega o seu ser. A aula impossibilita que o professor atenda, diferenciadamente, cada aluno, que acolha as necessidades particulares, já que em grupo, a aula é igual para todos. A aula deve deixar de ser prática central, para que o aluno possa ser o protagonista de seu aprendizado, o artífice de sua formação, com vistas a desenvolver a capacidade de pesquisar, de transformar informações em conhecimento autoral e colocá-lo em prática, para contribuir socialmente.

Essa aprendizagem exige um longo percurso do aluno, o qual resultará no desenvolvimento da sua autonomia. Nessa caminhada, o apoio do professor é fundamental, mas este deve atuar na retaguarda, orientando, questionando, sugerindo e instigando a curiosidade do estudante para ele aprender a aprender. Na medida em que o aluno evolui, o professor recua, para que ele ganhe mais espaço de autonomia para exercer suas escolhas.

Mas o que seria autonomia? Do grego *auto nómos*, “regra própria”, esse termo diz respeito à capacidade de uma pessoa governar a si mesma, guiando suas decisões e atos pela consciência da necessidade de limitar os próprios impulsos como forma de viabilizar o convívio social. Um sujeito autônomo assume o comando de seu próprio estar no mundo, ocupando espaços e estabelecendo suas próprias regras de conduta (ou acolhendo como suas as pactuadas), em antecipação à imposição de norma externa. Ninguém nasce autônomo; a autonomia é uma competência a ser aprendida, como nos ensina Piaget:

A criança vive na infância um período natural de pensamento egocêntrico, quando percebe o mundo como extensão de si mesma. É uma fase caracterizada por anomia, ou seja, o não reconhecimento de quaisquer regras conflitantes com seus desejos e interesses individuais. Para viver em sociedade, porém, o indivíduo precisa “descolar-se de si mesmo” (descentramento) e construir a noção de alteridade. Segue-se, assim, um período de heteronomia, no qual ele precisa aprender a seguir regras externas, rompendo com a lógica egocêntrica. Gradualmente, o sujeito consegue estabelecer os valores fundantes da autonomia, tornando-se progressivamente mais capaz de governar a si mesmo. (ESCOLA DA SERRA, 2023, p.37).

Para que o indivíduo se torne autônomo e um eterno aprendiz, é importante que tenha, também, o acompanhamento de um tutor em seu percurso escolar, uma espécie de mentor para orientá-lo na gestão de seus afazeres, ajudá-lo a desenvolver seus hábitos de organização e produtividade, ensiná-lo ter técnicas de estudo, de gestão de prioridades, incentivar e cobrar desempenho. O tutor é, também, uma referência de comportamento, de valores, e se legitima como aquele que aconselha e é ouvido, que atiga o estudante a tomar consciência de seus desejos e potenciais, que o provoca a comprometer-se com a busca de realização de seus próprios sonhos para dar sentido à sua presença no mundo.

A organização do tempo escolar por Ciclos de Formação, e não por séries, é mais uma aliada do aluno, levando em conta e respeitando o desenvolvimento da maturidade emocional e cognitiva de cada indivíduo, que não acontecem de forma programada. Com duração média de três anos, um Ciclo é como se fosse um ano estendido, um período ampliado que viabiliza o estudo dos conteúdos de cada área do conhecimento em tempos e níveis diferenciados, permitindo que seja levada em conta a singularidade de cada indivíduo. O aluno desenvolve as competências de acordo com seu ritmo.

Ao invés da convencional sala de aula, os principais ambientes para acomodar os alunos por Ciclo são os Salões de Aprendizagem, espaços bem amplos, onde eles se organizam em mesas de quatro lugares, com colegas de três idades diferentes. Diante de uma dificuldade maior na atividade que está desenvolvendo, o primeiro recurso do aluno é o colega, ou seja, o aluno pode e deve pedir auxílio, os alunos podem e devem conversar sobre seus trabalhos, o que constitui uma rica oportunidade, pois, segundo Freire, “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (2004, p.23). Isso não sendo suficiente, o aluno sinalizará que necessita da ajuda de um dos professores presentes, e um dos educadores presentes no salão logo virá atendê-lo. Nos Salões, exercita-se a cooperação e estreitam-se relações entre pessoas que estão na mesma faixa etária e, portanto, têm interesses comuns, percepções semelhantes, desenvolvimento psicológico e físico parecidos, desejos, curiosidades e questionamentos aproximados. Frente a frente com os colegas, abrem-se novas possibilidades de saber quem é o outro, como ele pensa, e realizam-se pequenos exercícios de viver em comunidade.

E como ocorre a aprendizagem dos conteúdos curriculares exigidos por lei nessa escola que tanto busca uma educação que faça sentido? Basicamente, os alunos aprendem por meio de projetos, pesquisas e vivências. Um processo de aprendizagem em seis etapas

– *conexão, planificação, investigação, elaboração, aplicação e apropriação* – via de regra materializado em Roteiros de Pesquisa, por área de conhecimento ou interdisciplinares, leva os alunos a uma jornada de aprendizagem rica e desafiadora em que eles são os protagonistas. O resultado, longe dos costumeiros conhecimentos fragmentados que atrofiam o pensamento e impedem uma visão global, consiste em conhecimento amplo, coordenado, refletido, autoral, além do fortalecimento de hábitos de aprendizagem.

Além de denunciar práticas envelhecidas, é preciso anunciar o novo que surge. É preciso acreditar na capacidade do aluno de aprender a caminhar com responsabilidade, com determinação e persistência guiado por seus objetivos. Acreditar na sua capacidade de fazer escolhas coerentes com seus projetos e sonhos, de agir com independência e consciência na busca de seus objetivos. Acreditar que práticas pedagógicas e gestão inovadoras podem fazer da escola um ambiente atrativo, instigante, democrático, permeado por relações cooperativas e não competitivas, com alunos com gosto pelo conhecimento. Uma *outra* educação é possível!

PARA NÃO CONCLUIR

Neste Capítulo, conhecemos um pouco mais da história da Escola da Serra, instituição inovadora no ramo educacional. Através do relato e das reflexões realizados por Eliane e Sérgio, pudemos compreender a metodologia de ensino da escola, que desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes por meio da lógica de ciclos, respeitando ritmos e propósitos individuais de cada aluno.

É interessante perceber que a Escola da Serra organiza o seu currículo e suas práticas pedagógicas de forma inovadora, uma vez que as

atividades ali desenvolvidas decorrem do reconhecimento de que os seres humanos são diferentes entre si e que não se desenvolvem no mesmo tempo, da mesma maneira e sequência, de um jeito programado.

Neste sentido, pode-se dizer que a escola citada cumpre sua função social com maestria, uma vez que possibilita aos discentes o acesso a um protagonismo estudantil autônomo para a formação cidadã. Em meio a tantas instituições que perpetuam os mecanismos tradicionais, é interessante perceber o movimento de escolas que apoiam emancipação do aluno, permitindo que este possa traçar a sua própria trajetória educacional de forma autônoma, de acordo com seus interesses, necessidades e habilidades, sendo um agente ativo dentro e fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRITO, Alceu; MOURÃO, Ana; MURTA, Belisa; CARNEVALLI, Felipe; MACULAN, Fernando; ROSENBERG, Marcela; SOALHEIRO, Maria; YANNI, Rafael; GODINHO, Sérgio; JUNQUEIRA, Sofia; LAGOEIRO, Vítor (Org). **Espaço Educador - a função do ambiente na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Crivo, 2022.

ESCOLA DA SERRA. **Projeto Pedagógico**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <<https://www.escoladaserra.com.br/downloads/>>. Acesso em: 4 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 29ª Ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** - cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. 8ª Ed.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: jan 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita** - repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 17ª Ed.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você**: o que os caminhos da Educação Básica pós-LDB têm a ver com educadores, pais, alunos e com a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 2ª Ed.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORES



Dra. Inajara Salles Viana Neves

É Professora Adjunta do Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos - (UNIMARCO), e Pedagoga (FAE/UFMG). Professora permanente do Programa de Pós-graduação stricto sensu do PPGEDMAT/UFOP - Mestrado em Educação

Matemática na Linha de Pesquisa: Formação de Professores que Ensinam Matemática. Colaboradora externa do Programa de Pós-graduação stricto sensu - PROMESTRE Mestrado Profissional em Educação na Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação (FAE/UFMG). Realizou residência Pós-doutoral na Universidade Aberta de Portugal UAb (Bolsista CAPES - 2014-2015).

E-mail: inajara.salles@ufop.edu.br

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/2093998668162304>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7729-0558>



Dra. Márcia Ambrósio

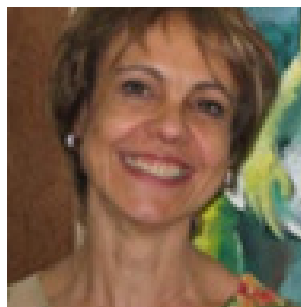
É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Pós-Doutorado na Universidade de Barcelona. É Professora Associada no DEETE/UFOP. Seus temas de estudos, de pesquisas no CNPq e FAPEMIG, que resultaram em publicações em livros, artigos e cadernos didáticos, são: avaliação/autoavaliação, portfólio/e-portfólio/webfólio, metacognição no ensino superior, mediação tecnológica, relação pedagógica no

AVA, jogos didáticos, profissão e formação docente, pesquisa em educação, narrativas e experiência docente, práticas pedagógicas dentre outros.

E-mail: marcia.ambrosio@ufop.edu.br

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/5989203362946532>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2354-8306>



**Dra. Ângela Imaculada Loureiro
de Freitas Dalben - UFMG**

Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG. Tem inúmeros artigos publicados em periódicos, capítulos de livros e 2 livros autorais, além de coordenar a publicação da coleção de textos complementares dos livros Pedagogia UAB/UFMG. Atua principalmente nos seguintes temas: didática, formação de professores, avaliação escolar, conselho de classe, Escola Plural. Foi coordenadora na segunda edição do Projeto Veredas, Diretora da Faculdade de Educação da UFMG - gestão 2002-2006, Pró-reitora de Extensão da UFMG - gestão 2006-2010. Uma das idealizadoras e coordenadora do LASEB convênio entre UFMG e SMED/PBH gestão 2006-2009 e gestão 2011-2014. Membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais 2006 -2013, Diretora da MAGISTRA - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de MG 2012-2015; Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte nas gestões 2017 a 2023.
CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/5287893278123074>



Ma. Eliane Dantas

Jornalista, escritora, Mestre em Educação, Assessora de Comunicação da Escola da Serra. Alameda Serra da Mantiqueira, 1428 - Nova Lima - MG.
Telefone: (31) 99884 9350
E-mail: dantaselianebh@gmail.com



Júnia Regina Anatólio Lima Rohlfs

Formada em Magistério, graduada em Pedagogia e Pós-graduada em Educação Básica, há mais de 40 anos transitou em escolas, educando, numa trajetória de professora à diretora. É considerada uma professora incansável. Da sala de aula extraiu seu maior encantamento pela educação, acreditando nas pessoas e em um mundo melhor. Com crença na educação como caminho para a transformação, fez de mais da metade de sua vida uma história

de ensinamentos e legados, com muito profissionalismo. Rua das Bromélias 641 – Village Terrasse – 34007010 - Nova Lima – MG. (31) 99826-0012. JRAL Consultoria Ltda.

E-mail: juniarohlfs@gmail.com



Letícia Fonseca Fernandes

Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de MG e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva. Pós-graduação em Psicanálise e estruturas clínicas pelo Centro Universitário Newton Paiva MG e pós-graduada em A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno, pela Pontifícia Universidade Católica de RS, certificada em Neurociências pela PUC RS. Integrou-se na equipe Clic em 2002 como

estagiária de psicologia, foi educadora e atualmente é sócia-coordenadora do Ensino Fundamental no CLIC! - Centro Lúdico de Interação e Cultura.

E-mail: leticia@centroludico.com.br



Lucas de Vasconcelos

É graduado em Administração pela UNOPAR; aluno do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pela UNINTER; aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Educação Aberta e a Distância - Universidade Federal de Ouro Preto - CEAD / UFOP – Campus João Monlevade, MG. Atuou enquanto aluno bolsista no Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica “Teses e Dissertações: Formação e Ensino de Matemática na Ead de 1991 a 2016”; atua enquanto aluno bolsista no Projeto de IC “Integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação ao Currículo” e enquanto aluno voluntário no Projeto de Extensão “Pedagogia Diferenciada”.

E-mail: lucas.v@aluno.ufop.edu.br

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/0629659932560039>



Marina Pongeluppi Martins

Graduação em Psicologia pela Universidade Fumec e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais UEMG. Integrou-se na equipe Clic em 2007 como estagiária de psicologia, foi educadora e atualmente é sócia-coordenadora da Educação Infantil no CLIC! - Centro Lúdico de Interação e Cultura.

Telefone: 31994429487

E-mail: marinapongeluppi@centroludico.com.br



Ma. Mayara M. B. Nepomuceno Silva

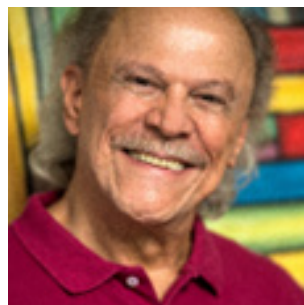
Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação Matemática - UFOP (2020 -2023) - Pesquisadora na linha 01: Formação de Professores que ensinam Matemática. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação - TICEB- UFJF (2019). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto (2017). Participou do Projeto da Pró-Reitoria de Extensão (PROEx) UFOP com a Escola, foi integrante do Programa de Educação Tutorial- PET Matemática - MEC e bolsista

da Capes pelo Programa PIBID/PED - UFOP. Atua como docente para o Ensino Fundamental, Médio e Educação Jovens e Adultos na rede pública de ensino.

E-mail: mayara.maia89@gmail.com

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/8661798341763012>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6212-7419>



Sérgio Godinho Oliveira

Diretor e proprietário da Escola da Serra (Belo Horizonte - MG); Diretor Pedagógico da Escola Técnica de Formação Gerencial Sebrae Minas de 1996 a 2002; Consultor metodologista das soluções de educação do Sebrae Nacional; Coordenador do projeto Educação Empreendedora, concebido por Fernando Dolabela, implementado na rede pública de mais de 130 municípios; Psicólogo pela UFMG, atuou na área de atendimento ao menor em situação de

risco social, dirigindo diversas instituições; autor do livro “A Nova Educação e Você”, publicado pela Autêntica Editora, 2ª edição em 2007. Casado, pai de 3 filhas. Rua do Ouro, 1900, Serra - Belo Horizonte - MG.

Telefone: (31) 98827-9046

E-mail: diretoria@escoladaserra.com.br



Dra. Suzana dos Santos Gomes – UFMG

Suzana dos Santos Gomes É Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), onde fez sua formação: graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado. Pós Doutorado na Universidade de Lisboa parceria Universidade de São Paulo (USP). É pesquisadora do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), UNIVERSITATIS e PRODOC.

Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação e Docência (FaE/UFMG). Desenvolve pesquisas e estudos sobre políticas públicas, avaliação educacional, gestão escolar, formação de professores e docência universitária.

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

CVLattes/CNPq: <http://lattes.cnpq.br/7926600962920347>

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprendizagem 16, 17, 18, 24, 25, 26, 32, 33, 35, 40, 48, 51, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 63, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 79, 84, 85, 86, 90, 96, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111
autoavaliação 25, 60, 113
autonomia 17, 24, 25, 33, 39, 40, 45, 67, 69, 73, 83, 85, 90, 94, 105, 107, 108, 109
Avaliação 44, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 72, 114, 117

C

Centro Lúdico Interação e Cultura 16, 87, 88
ciclos 59, 61, 104, 111
CLIC! 16, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 115, 116
competências socioemocionais 23
conhecimento 14, 15, 17, 22, 23, 24, 26, 32, 33, 37, 48, 49, 52, 53, 56, 60, 62, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 77, 83, 84, 88, 93, 95, 96, 98, 101, 105, 106, 107, 108, 110, 111
conselho de classe 50, 114
construção do conhecimento 17, 88, 96
construtivismo 22, 92, 102
construtivista 16, 22, 97
convivência 37, 88, 93, 94, 100
cotidiano escolar 46, 66
crianças 16, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 37, 45, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106
cultura 34, 35, 36, 88, 90, 91, 98, 99, 102
culturas juvenis 59

D

desenvolvimento 17, 22, 23, 24, 30, 32, 33, 39, 50, 67, 82, 88, 93, 94, 96, 102, 104, 105, 106, 108, 110
diversidade 32, 39, 44, 48, 56, 61, 90
diversidade cultural 48
docente 15, 22, 52, 53, 54, 59, 63, 66, 68, 74, 75, 76, 80, 81, 97, 100, 113, 117

E

educação 14, 16, 17, 20, 21, 22, 26, 31, 32, 38, 39, 40, 41, 45, 48, 49, 51, 57, 58, 62, 63, 64, 69, 70, 84, 85, 90, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 117
ensino 15, 16, 17, 18, 20, 21, 31, 32, 38, 39, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 60, 63, 64, 66, 67, 69, 74, 75, 79, 82, 85, 86, 88, 104, 106, 108, 111, 113, 117
ensino-aprendizagem 32, 67, 85, 111
Ensino de Física 85
Ensino Fundamental 14, 44, 45, 57, 76, 90, 92, 105, 115, 117
Ensino Médio 14, 45, 104, 106
Escola Âncora 45
Escola Cidadã 45
Escola da Serra 17, 45, 104, 106, 107, 108, 111, 114, 117
Escola Plural 43, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 62, 63, 114
Escolas inovadoras 15, 42
experiência educativa 51, 52
experiências 14, 15, 16, 17, 20, 23, 26, 40, 42, 43, 46, 48, 85, 88, 94, 96, 105

F

formação 17, 47, 48, 52, 53, 54, 58, 59, 63, 66, 83, 84, 89, 97, 104, 106, 108, 112, 113, 114, 117
Formação de Professores 17, 66, 74, 113, 116
formação docente 54, 59, 113

G

Geometria 17, 66, 74, 75, 77
gestão 14, 15, 32, 43, 44, 47, 59, 75, 100, 109, 111, 114, 117
gestão democrática 43, 44
gestão escolar 47, 59, 117
globalização 16, 62

I

implementação 39, 43, 44, 46, 53, 55
Inclusão 117
infância 16, 30, 62, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 97, 98, 99, 101, 105, 109
inovação 16, 18, 21, 40, 43, 45, 46, 55, 61, 67, 68, 83, 104
inovação didático-pedagógica 68
inovação pedagógica 16, 43, 45, 46, 55
inquietação 26, 28
interação 30, 68, 69, 70, 79, 91, 94, 98
interdisciplinaridade 33, 43

L

lúdico 88, 90, 91, 98

M

metodologia ativa 66, 68
método PI 17, 66, 73
motivação autônoma 67

N

neoliberalismo 16, 62

P

pedagogia 105
Peer Instruction 17, 66, 68, 74, 85, 86
pesquisa 15, 17, 25, 43, 44, 45, 46, 50, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 66, 74, 75, 84, 93, 101, 106, 113
pesquisa qualitativa 17, 56, 66, 84
políticas educacionais 16
práticas inovadoras 18, 99
práticas pedagógicas 14, 15, 16, 46, 48, 50, 60, 67, 88, 104, 107, 111, 113
processo de aprendizagem 26, 48, 70, 79, 104, 110
projeto político-pedagógico 52

R

renovação pedagógica 46, 48, 52, 60
resolução de problemas 68, 99

T

tomada de decisões 15
transdisciplinaridade 33
transformação 18, 32, 40, 54, 70, 91, 101, 115
trocas de conhecimento 67, 68

www.pimentacultural.com

Boas Práticas Pedagógicas e Gestão Inovadora



DEETE
Departamento de
Educação e Tecnologias

