



Fascículo 1: Como aprendemos?



- ✓ Dados sobre a aprendizagem;
- ✓ A aprendizagem em si;
- ✓ Teorias da aprendizagem;
- ✓ Definindo rotas;
- ✓ O que mais nossas vivências podem nos revelar?

“

Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?

Grupo Tiquequê

”



Do começo

Por onde começamos? Saber por onde começar é um passo fundamental, mas às vezes o começo não está tão explícito assim, não é mesmo? Vamos começar esse curso com uma reflexão sobre o começo: leia a letra da música que citamos acima, “Quero Começar”, do Grupo Tiquequê, para refletir onde está esse começo quando planejamos nosso trabalho em sala de aula.

Quero Começar

Tiquequê

Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Será que o mundo começou em janeiro?
Será que o amor começou com um beijo?
Será que a noite começa no dia?
Será que a tristeza é o fim da alegria?
Será que o mar termina na areia,
Ou ali é o começo de uma vida inteira?
Taí o mistério que chegou até mim
Será que o mundo tem começo, meio e fim?
Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?
Será que o universo um dia começou?
E esse dia especial, quem será que inventou?
Será que Deus um dia nasceu?
Será que o choro dele foi igual ao meu?
Quero começar, mas não sei por onde
Onde será que o começo se esconde?



Com base nesse primeiro passo, continuaremos nossa reflexão a partir dos possíveis começos para o trabalho de planejamento de uma aula.

- Por que é importante planejar?
- Qual é meu primeiro passo quando eu planejo minhas aulas?
- O que não pode faltar no meu planejamento de aula?

Após refletirmos sobre esse início de planejamento, seguimos o trabalho com base no processo de aprendizagem dos nossos estudantes. Como isso acontece? Como você aprende? Qual a estratégia que você mais utiliza quando precisa aprender algo? Todas essas perguntas devem ressoar em sua mente enquanto avançamos nos estudos deste curso! Bons estudos para você!



Como aprendemos?

As pessoas aprendem e estudam a partir de estratégias distintas. Esse fato justifica, por exemplo, nossa aproximação deste ou daquele professor ao longo de nossa história de vida: este educador em questão deve ter conseguido se aproximar do “nosso jeito” de aprender, usando estratégias em sala de aula que estavam mais alinhadas com nossas preferências pessoais. Isso revela os chamados estilos de aprendizagem. Você terá a oportunidade de compreender um pouco mais sobre isso e sobre o funcionamento do cérebro humano quando tratarmos da relação entre neurociência e aprendizagem neste curso.

Agora, vamos mudar um pouco o foco, fazendo um exercício de memória. Qual a sua primeira recordação sobre algo que aprendeu na escola? E aqui nós gostaríamos que você buscasse uma memória do primeiro momento em que você tomou consciência da aprendizagem, em um exercício explícito de resgate metacognitivo. Conseguiu? Pode ser alguma memória mais recente, não muito infantil, de algum curso que você fez há pouco tempo.

Entender como aprendemos é parte fundamental do movimento de potencialização das nossas aprendizagens. Mas, a criança e o adolescente que estão na escola, têm esse processo de consciência, monitoramento e autorregulação

da aprendizagem (chamada de metacognição) em construção. Serão as experiências vividas e a mediação da aprendizagem por parte dos professores e dos demais agentes educacionais que farão com que isso possa se desenvolver ou não. O desenvolvimento da metacognição é uma das práticas relativamente recentes no universo escolar, mas que acabou tornando-se um dos objetivos do processo educacional atual, que se preocupa com o desenvolvimento de habilidades e competências na formação de um indivíduo autônomo, criativo, cooperativo e resolvido de problemas, que compreende suas próprias necessidades de aprendizagem.

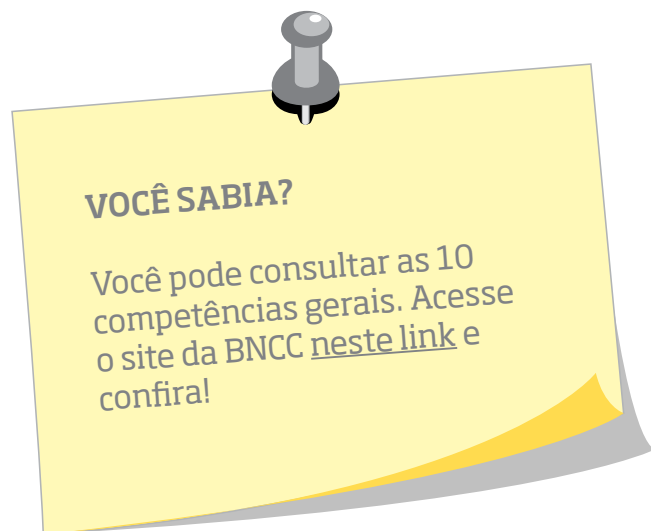
Vejamos então como a BNCC define competência:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

(BRASIL, 2018, p. 8)



O documento da BNCC apresenta 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica brasileira, como premissas norteadoras para o trabalho das instituições de ensino, sem contar as competências específicas de cada área do conhecimento elencadas pelo documento.



O desenvolvimento de habilidades e, consequentemente, das competências relacionadas a elas, transformaram a Educação brasileira. Esse movimento não é tão recente, mas ainda não foi compreendido em sua totalidade pelos professores e professoras brasileiros. Falaremos um pouco mais sobre isso em outro momento do nosso curso.

As habilidades apresentadas pelos documentos oficiais (BNCC, currículos etc.), no desenvolvi-

mento do processo educacional, são permeadas por outras tantas habilidades presentes em um currículo implícito (chamado também de oculto), e que muitas vezes é esquecido por alguns profissionais da Educação. Nós do IBS gostamos de ressaltar tais habilidades a partir dos nossos cursos e de nossas ações presenciais. Falaremos mais adiante das conexões possíveis no processo de aprendizagem, principalmente a partir dos chamados Temas Transversais à Base Nacional Comum Curricular.

Assista o curta-metragem “Piper”, da Disney Pixar. Aproveite para refletir sobre o processo de aprendizagem dos seus estudantes, relacionando-o com o conteúdo do vídeo e identificando características desse processo. Se possível, faça anotações sobre suas percepções, registrando, assim, suas ideias.

Clique aqui e veja.

A partir das reflexões que apresentamos nesta etapa, vamos estudar um pouco mais sobre o processo de aprendizagem, verificando como estas informações são preciosas para o planejamento do nosso trabalho.

Os dados sobre a aprendizagem

O segmento da Educação Infantil, parte fundamental e alicerce da Educação Básica em nosso país, nos revela processos de aprendizagem que certamente fazem parte da essência do ser humano, a partir de um verbo um tanto quanto incomum: experienciar. Você já ouviu esse termo em algum lugar?

A própria Base Nacional Comum Curricular sinaliza isso quando organiza o trabalho para os pequenos da Educação Infantil a partir de Campos de Experiências, direcionando esforços para as experiências das crianças nesse caminho fértil de aprendizagem.



Porém, a reflexão necessária não está sobre o processo de ensino e aprendizagem somente na Educação Infantil, mas ao longo de toda a vida escolar dos estudantes (ou até da vida adulta): Por que paramos de proporcionar experiências para que o processo de aprendizagem aconteça? Ou ainda: Para quê serve uma educação que não abre espaço para o experimentar?

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

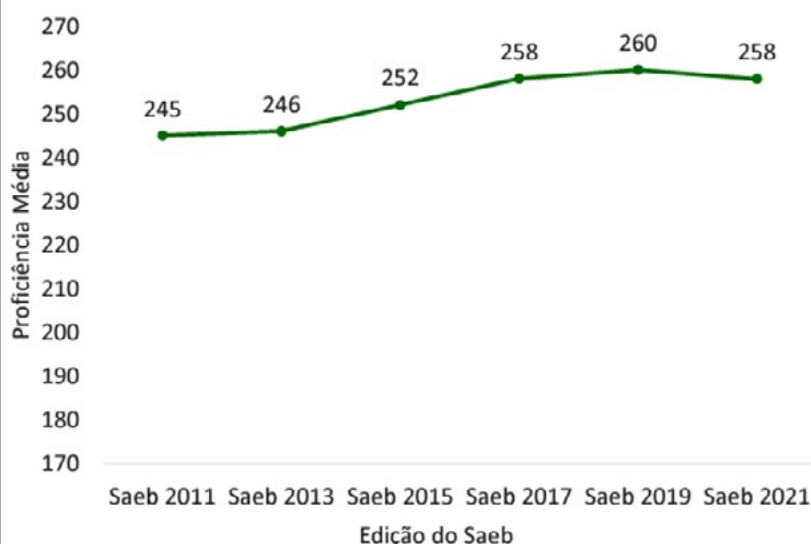
(FREIRE, 2011. p.58)

“Estar respeitosamente presente à experiência formadora” é uma das ações mais belas e dignas que um profissional da Educação pode ter ao estar com seus estudantes, como apontado no trecho anterior por Paulo Freire. Mas será que é esse o caminho que vivemos? É exatamente isso que estamos praticando em sala de aula? Aproveite o momento para fazer essa autorreflexão: Eu realmente estou me fazendo respeitosamente à experiência formadora que meus estudantes estão vivendo em sala de aula? Eles/Elas realmente estão vivendo uma experiência formadora? Quando? Pegue uma folha de papel e anote como e em quais momentos essa experiência formadora é privilegiada por você em sala de aula, na gestão escolar ou em qualquer outra função que você tenha no universo educacional.

O notório desinteresse pelo universo escolar e os resultados apontados pelas avaliações em larga escala no Brasil infelizmente nos mostram que a mudança de direção é urgente e fundamental, principalmente com estudantes mais velhos, tanto dos Anos Finais do Ensino Fundamental

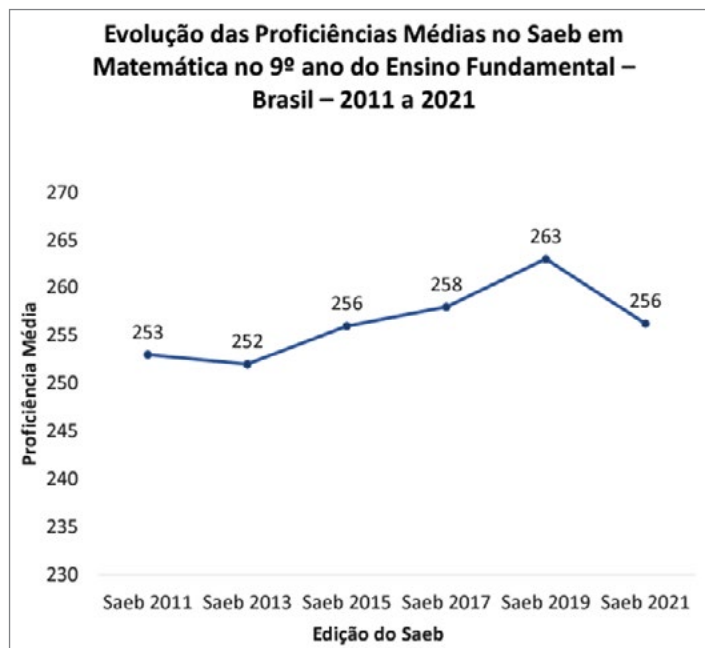
quanto do Ensino Médio. Contudo, muitos profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e até mesmo na Educação Infantil ainda seguem o mesmo movimento vivido enquanto estudantes por milhões de brasileiros: de aulas extremamente expositivas, sem variação no uso das linguagens de comunicação, com estudantes passivos na maior parte do tempo, sem a possibilidade de experimentar, sem experimentar.

Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2011 a 2021



Fonte: MEC/Inep





aula não pode ser mais um fator que comprometa o processo educacional, afastando nossos estudantes da sala de aula, gerando desinteresse e aumentando as lacunas de aprendizagem já existentes.

Para compreender melhor esse cenário, deixamos aqui o link para a leitura do documento: “Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos”, produzido pelo Instituto Unibanco.

Clique aqui e leia.

Apresentamos aqui algumas dessas informações somente para entendermos que a evolução está acontecendo na Educação em nosso país, mas ainda há muito que precisa ser feito. Os gráficos aqui apresentados nos mostram que as médias de proficiência das turmas de 9º ano sofreram com a pandemia de covid-19, mas que mesmo antes disso já eram muito baixas. E isso se deve a muitos eventos presentes na Educação de nosso país. Os índices de evasão escolar, por exemplo, são altíssimos no Brasil (principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio), o que, com certeza, é ocasionado por diversos fatores. Porém, a nossa atuação em sala de

O papel de transformação da Educação brasileira pode até ser “um trabalho de formiguinha” em nossas mãos em um universo muito amplo (é assim como algumas pessoas enxergam a nossa atuação), mas a história não nega que é pela Educação que a transformação social acontece. E, com esse intuito é que estamos aqui refletindo sobre nossas práticas e nos propondo a pensar diferente sobre o desenvolvimento das habilidades e competências dos nossos estudantes.

A aprendizagem em si

Para que o nosso planejamento tenha sentido para quem aprende, é muito importante compreendermos como a aprendizagem se dá no cérebro humano. Afinal, as pesquisas mais recentes do campo da neurociência apresentam evidências sobre esse funcionamento do sistema nervoso, o que favorece também o mundo da Educação, já que há uma busca constante em responder uma pergunta aparentemente simples e potencialmente complexa: Como nosso cérebro aprende?



Essa questão ainda apresenta grandes desafios, seja pelas condições de cada contexto, seja pelo cenário continental de nosso país, ou pelas particularidades de cada mente estudada. Mas algumas conclusões já verificadas, com base em evidências, nos ajudam a entender o funcionamento do cérebro e apontam caminhos sobre como usar isso a nosso favor em sala de aula.

A interseção entre a neurociência e a educação tem se tornado um campo de grande relevância, fornecendo insights valiosos sobre como nosso cérebro processa informações e como esses conhecimentos podem ser aplicados no planejamento de aulas na Educação Básica. Entender como o cérebro funciona nos ajuda a criar ambientes de ensino mais eficazes e aprimorar o processo de aprendizagem. Vamos explorar como o cérebro processa informações e suas aplicações práticas para nós professores.

O cérebro é um órgão altamente adaptativo, capaz de remodelar suas conexões neurais em resposta à aprendizagem. Quando os estudantes são expostos a novas informações, os neurônios no cérebro formam conexões sinápticas que representam esse conhecimento. Quanto mais frequente e significativa for a exposição, mais forte e duradoura será a conexão. Isso é conhecido como plasticidade neural, um princípio-chave na neurociência da aprendizagem.

E como podemos aplicar estas informações em nossas práticas educacionais? Primeiramente, podemos adotar abordagens que envolvam os estudantes em experiências de aprendizagem ativa, como discussões, experimentos práticos e resolução de problemas. Essas atividades estimulam a plasticidade neural, fortalecendo as conexões neurais que sustentam o aprendizado. Além disso, é fundamental que você possa promover a repetição e a revisão espaçada, pois isso consolida as informações na memória de longo prazo. Isso significa revisar o que foi estudado em períodos curtos e com maior frequência.

Outra aplicação prática da neurociência no campo educacional é a de reconhecer a importância do ambiente emocional na sala de aula. O cérebro é sensível às emoções e um ambiente seguro e positivo de aprendizagem pode melhorar significativamente a retenção de informações. É importante que você crie um espaço onde seus estudantes se sintam à vontade para explorar, cometer erros e aprender com eles, promovendo um ambiente emocionalmente enriquecedor.



Além disso, a atenção é um fator crítico na aprendizagem. O cérebro processa informações de forma mais eficaz quando os alunos estão focados e envolvidos. Para que isso aconteça, você deve aplicar estratégias que mantenham seus estudantes envolvidos, como a variação dos tipos de propostas de atividades em sala de aula, o uso de multimídia e a incorporação de exemplos práticos relevantes. Um caminho para que a atenção dos estudantes se fortaleça é a de criar com a turma momentos para exercício da atenção, como a prática de *mindfulness*, por exemplo, que nada mais é do que criar momentos “de atenção em si mesmo”, “no aqui e no agora” (lembrando que as práticas de *mindfulness* não são práticas filosóficas ou religiosas, mas sim exercícios de desenvolvimento da atenção e de redução da carga de informações que temos constantemente).

A aplicação da neurociência na Educação Básica também envolve o reconhecimento da diversidade de estilos de aprendizagem. Você já deve ter vivido a experiência de ter várias turmas de um mesmo ano/série escolar e cada uma delas se identificar mais com uma estratégia de ensino do que com outra. E isso é importante para o nosso planejamento, já que cada cérebro é único, e nós podemos usar essa compreensão para personalizar o ensino, adaptando as estratégias de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

O conhecimento dos processos cerebrais na aprendizagem é uma valiosa ferramenta para o planejamento das nossas aulas. Você pode aplicar esses princípios da neurociência de forma prática, promovendo ambientes de aprendizagem ativos, emocionalmente seguros e envolventes, e adaptados às necessidades da sua turma. Tais ações melhoram a eficácia do seu trabalho e contribuem para um aprendizado mais profundo e duradouro.

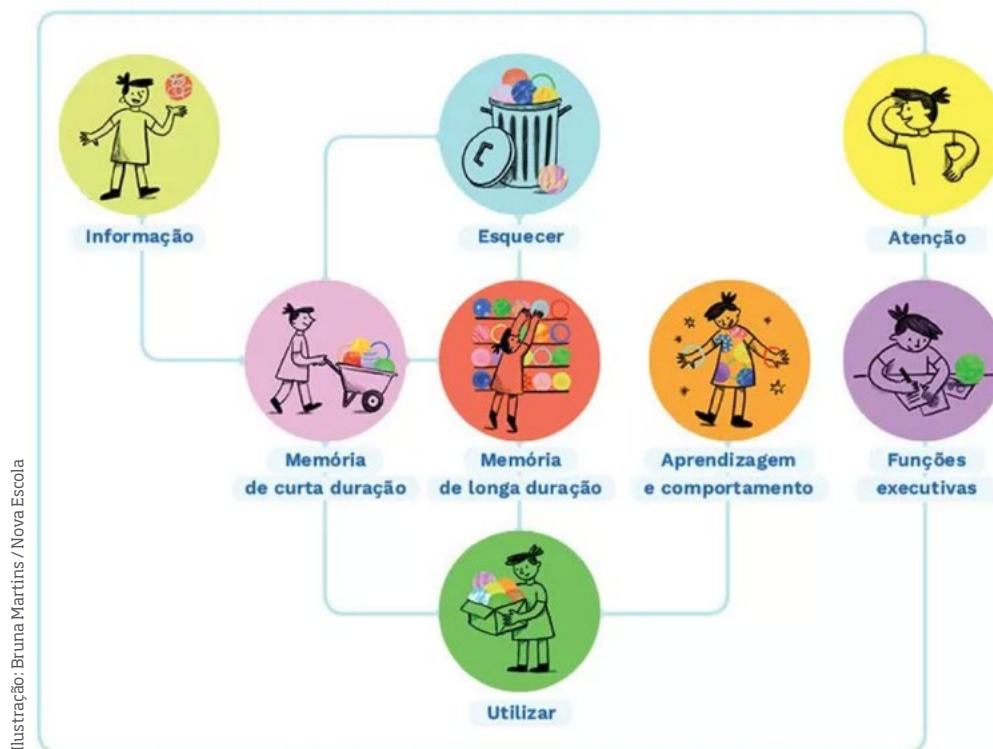
A seguir, disponibilizamos dois links importantes sobre o processo de aprendizagem e a influência dos estudos neurocientíficos para a Educação:

• **Live gravada - Neurociências e educação no mundo contemporâneo**, proferida pelo Prof. Dr. Ramon M. Cosenza, uma das maiores referências da área de Neurociência e Aprendizagem

CLIQUE AQUI E VEJA

• **Neuropsicopedagogia: A Ciência da Aprendizagem**, palestra proferida pelo Prof. Dr. Fabrício Bruno Cardoso - Coordenador do Curso de Educação Física e Líder do Laboratório de Inovações Educacionais e Estudos Neuropsicopedagógicos - LIEENP

CLIQUE AQUI E VEJA



A seguir, dois links que ajudam a compreender a questão: 1) Como a neurociência pode contribuir para a recomposição de aprendizagens?; 2) Como a neurociência pode auxiliar em sala de aula.

A partir dos vídeos e das matérias apresentadas, percebemos que não basta apenas ter acesso à informação, mas saber o que fazer com elas e viver experiências com elas é essencial para que a aprendizagem dos nossos estudantes (e a nossa também) se efetive.

Uma informação simples e interessante para compreendermos isso está no fato de que muitos vestibulares atualmente oferecem aos estudantes glossários com fórmulas de Física e/ou Matemática. E por que fazem isso? Porque estas universidades perceberam que não importa memorizar estas informações, mas sim

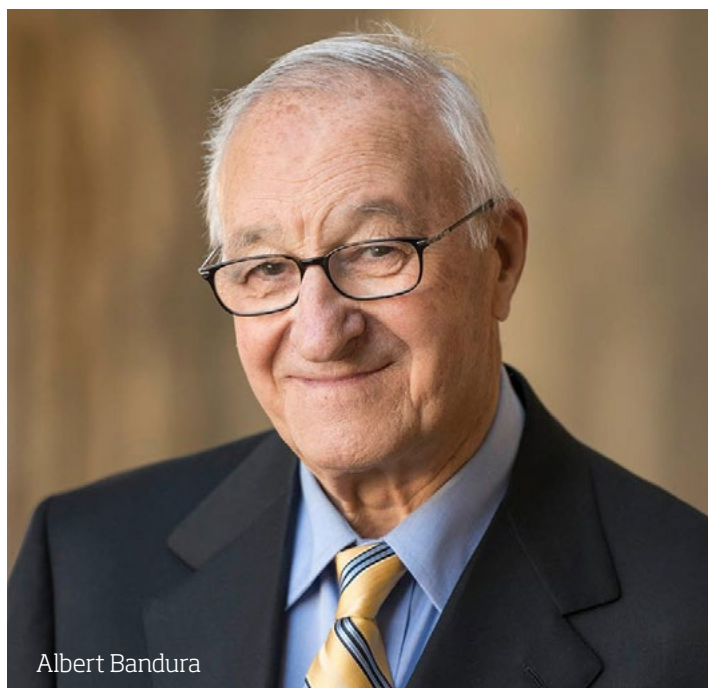
saber o que fazer com elas. Se antes o papel da educação era o de fornecer informações aos estudantes, hoje é o de desenvolver habilidades e competências que tornem estes indivíduos bons resolvedores de problemas, a partir das informações que estão pulverizadas por aí.

Os estudos do funcionamento neurológico da aprendizagem são instigantes e promovem boas reflexões sobre nossa prática em sala de aula. Nos próximos passos de nosso curso, vamos conhecer um pouco mais sobre algumas teorias da Aprendizagem e sobre como estes estudos impactam nossa atuação em sala de aula.

Teorias da aprendizagem

Como um campo que continua sendo pesquisado constantemente, a Aprendizagem possui uma porção de teorias que são fortalecidas ou enfraquecidas de acordo com as pesquisas e evidências científicas desta área, algumas delas já apresentadas aqui neste curso. Contudo, é importante fazer um breve panorama das teorias mais consolidadas sobre a Aprendizagem, identificando qual o principal ponto de apoio de cada uma delas quando pensamos nossas ações em sala de aula.

A compreensão da aprendizagem é fundamental para o campo da educação, e diferentes teóricos ofereceram abordagens variadas para explicar como as pessoas adquirem conhecimento. A seguir, exploraremos um pouco das teorias da aprendizagem propostas por Albert Bandura (1925-2021), David Ausubel (1918-2008), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962), destacando suas principais características e diferenças.



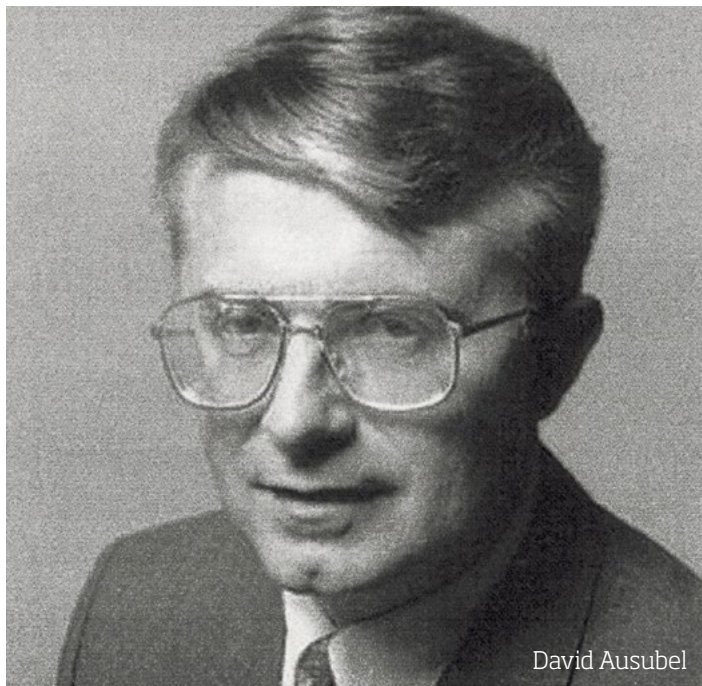
Albert Bandura

Albert Bandura: Aprendizagem Social

Albert Bandura propôs a Teoria da Aprendizagem Social, que enfatiza o papel da observação e da imitação no processo de aprendizagem. Segundo Bandura, as pessoas aprendem observando o comportamento dos outros e modelando seu próprio comportamento com base nesses exemplos. Um dos conceitos-chave de sua teoria é o de autorregulação, que se refere à capacidade das pessoas de controlar seu próprio comportamento e aprendizado. A principal diferença desta teoria em relação a outras é a ênfase na aprendizagem social e na autorregulação, que ocorrem por meio de um processo de observação, imitação e autocontrole.

David Ausubel: **Aprendizagem Significativa**

A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel se concentra na ideia de que o novo conhecimento deve ser relacionado a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo para que a aprendizagem seja significativa. Ele enfatiza a importância da organização e da hierarquia de conceitos na aprendizagem. Nessa abordagem, o papel do professor é facilitar a conexão entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conteúdo. A principal diferença da teoria de Ausubel é a ênfase na importância da relevância e da organização do conhecimento para promover uma aprendizagem duradoura.



David Ausubel



Jean Piaget

Jean Piaget: Construtivismo

Jean Piaget é conhecido por sua Teoria do Construtivismo, que se concentra no desenvolvimento cognitivo das crianças. Ele argumenta que a aprendizagem ocorre à medida que os indivíduos constroem ativamente seu conhecimento por meio da assimilação e acomodação. Piaget descreve quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, cada um com características distintas de pensamento. A principal diferença em relação a outras teorias está na ênfase no desenvolvimento cognitivo e na ideia de que as crianças passam por estágios qualitativamente diferentes em seu pensamento à medida que crescem.

Lev Vygotsky: Teoria Sociocultural

Lev Vygotsky propôs a Teoria Sociocultural da Aprendizagem, que coloca ênfase na interação social como um fator fundamental no processo de aprendizagem. Ele introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que representa a distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda de um parceiro mais experiente. Vygotsky argumenta que a aprendizagem é mais eficaz quando ocorre em uma interação social significativa. A principal diferença desta teoria é a ênfase na influência da interação social e da cultura na aprendizagem.



Lev Vygotsky



Henri Wallon: Teoria Psicogenética

Henri Wallon propôs a Teoria Psicogenética da Aprendizagem, que enfoca o desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo das crianças. Ele acredita que o desenvolvimento ocorre em estágios, mas também destaca a importância da afetividade na aprendizagem. Wallon argumenta que a aprendizagem é uma expressão das emoções e que a afetividade desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo. A principal diferença desta teoria é a ênfase na inter-relação entre afetividade, cognição e desenvolvimento.



Henri Wallon

Em resumo, as teorias de aprendizagem de Bandura, Ausubel, Piaget, Vygotsky e Wallon oferecem perspectivas distintas sobre como o aprendizado ocorre. Enquanto Bandura enfatiza a aprendizagem social e a autorregulação, Ausubel destaca a importância da aprendizagem significativa. Piaget se concentra no desenvolvimento cognitivo, Vygotsky enfatiza a interação social e a zona de desenvolvimento proximal, e Wallon considera a inter-relação entre afetividade, cognição e desenvolvimento. Cada uma dessas teorias contribui para uma compreensão mais ampla e completa da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

E você, professor(a), se identifica com alguma destas teorias ou desenvolve estudos

alinhados a alguma delas? Caso prefira se aprofundar um pouco mais nestes estudos, disponibilizamos a seguir uma sequência de videoaulas oferecidas pela UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) em seu canal no YouTube, tratando exatamente deste assunto: [clique aqui](#) e acesse o conteúdo completo.

Independentemente da teoria da Aprendizagem com a qual você mais se identifica, veremos a seguir que a definição da rota de aprendizagem é parte estruturante do processo de planejamento, e que merece uma atenção especial desde os primeiros passos na criação de um plano de aula bem estruturado. Muito sucesso na continuidade dos estudos!

Definindo rotas

“

- Gatinho de Cheshire (...) Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
- Isso depende muito de para onde quer ir - respondeu o Gato.
- Para mim, acho que tanto faz... - disse a menina.
- Nesse caso, qualquer caminho serve - afirmou o Gato.
- ... contanto que eu chegue a algum lugar - completou Alice, para se explicar melhor.
- Ah, mas com certeza você vai chegar, desde que caminhe bastante.”

CARROLL, L. Alice no País das Maravilhas, 1865

”



No clássico da literatura mundial “Alice no País das Maravilhas” (1865), de Lewis Carroll (1832-1898), entre muitas alucinações e relações aparentemente absurdas, alguns diálogos da obra acabam nos colocando com os pés bem fincados ao chão. Quando Alice pede ajuda ao gato para sair daquele lugar, a resposta do gato ressoa em uma porção de lugares diferentes, inclusive no processo educacional: “Para quem não sabe onde quer chegar, qualquer caminho serve”.

Para que o caminho possa ser trilhado é fundamental termos um objetivo bem estruturado e plausível. As escolhas e os encaminhamentos feitos durante a jornada só terão sentido, tanto para os estudantes, quanto para os professores que os acompanham, se o objetivo final estiver bem definido. Por muito tempo a Educação se propôs a trabalhar determinados conteúdos, seja pelo julgamento individual de que eles eram importantes, seja por imposição dos currículos. Mas o olhar para onde se pretendia chegar não estava definido, dando margem às perguntas clássicas em algumas áreas do conhecimento e, sobretudo, em alguns temas mais ásperos para

se trabalhar em sala de aula: “Para quê eu estou estudando isso?”.

Os objetivos de aprendizagem precisam estar claros tanto para o estudante quanto para o professor. É exatamente por olhar primeiro para o objetivo (ou o “onde queremos ir”, do diálogo entre o gato e a Alice), que direcionamos esforços em nosso curso para um tipo de planejamento que se consolida como uma proposta bem estruturada e embasada para a nossa prática em sala de aula: o planejamento reverso.



O planejamento de ensino deliberado e focado requer que nós, como professores e autores do currículo, façamos uma mudança importante em nosso pensamento sobre a natureza do nosso trabalho. A mudança envolve inicialmente pensar muito sobre as aprendizagens específicas almejadas, antes de pensar sobre o que nós, como professores, vamos fazer ou oferecer nas atividades de ensino e aprendizagem. Embora considerações sobre o que ensinar e como ensinar possam dominar nosso pensamento como uma questão de hábito, o desafio é focar primeiro nas aprendizagens desejadas a partir das quais o ensino apropriado logicamente irá se desenvolver. (...)

(...) Não podemos dizer como ensinar para compreensão ou quais materiais e atividades usar até que estejamos certos sobre quais compreensões específicas pretendemos e como essas compreensões se efetivam na prática. Poderemos decidir melhor, como guias, quais “locais” faremos nossos “turistas” alunos visitarem e qual “cultura” específica eles devem experimentar em seu breve tempo ali somente se tivermos certeza das compreensões particulares sobre a cultura que queremos que eles levem para casa. Somente especificando os resultados desejados podemos focar no conteúdo, nos métodos e nas atividades mais prováveis para atingir esses resultados.

(WIGGINS & McTIGHE; p.14-15, 2019)



Em resumo, quanto melhor definido forem nossos objetivos, as “aprendizagens específicas almejadas”, melhor e mais fácil fica traçar a rota até estes objetivos e, porque não dizer, melhores serão também os resultados obtidos.

Todos nós conhecemos excelentes jogos, atividades e recursos que adoramos lançar mão e que os estudantes amam quando nós os utilizamos. Mas aqui é preciso lembrar de algo que a BNCC reforça em seu texto e que nenhum professor ou professora pode perder de vista: a intencionalidade pedagógica. E a intenção de qualquer que seja a proposta só será verdadeira e efetiva se os objetivos de aprendizagem forem inicialmente bem definidos.

Ainda sobre a continuidade do diálogo entre Alice e o gato, na obra de Carroll, é possível pensar em outros desdobramentos sobre as rotas de apren-

dizagem. Quando o gato afirma que “caminhando bastante a gente sempre chega a algum lugar”, isso é um fato. Porém, no campo da Educação, alguns caminhos podem ser mais curtos do que foram traçados em algum momento ao longo da história educacional. Outros trechos de caminhada, apesar de longos, podem ser efetivamente mais prazerosos e significativos. Outros, podem proporcionar atalhos para novas descobertas, facilitando a construção de novas rotas. Em suma, os caminhos da Educação são múltiplos e variados, com desníveis, percalços, desafios, acertos, erros, mas que podem sim proporcionar boas experiências para o andarilho/estudante e, porque não dizer, para o guia/professor dessa jornada.

Para que esse planejamento reverso se efetive, WIGGINS e McTIGHE apontam para 3 estágios fundamentais:



(WIGGINS & McTIGHE; p.18, 2019)

Estágio 1: Identificar os resultados desejados

O que os alunos devem saber, compreender e ser capazes de fazer? Que conteúdo merece ser compreendido? Quais compreensões duradouras são desejadas? No Estágio 1, consideramos nossos objetivos, examinamos os padrões de conteúdo estabelecidos (nacionais, estaduais, municipais) e revisamos as expectativas do currículo. Como em geral temos mais conteúdo do que podemos sensatamente abordar dentro do tempo disponível, precisamos fazer escolhas. Esse primeiro estágio no processo de planejamento requer clareza quanto às prioridades.

Estágio 2: Determinar evidências aceitáveis

Como saberemos se os alunos atingiram os resultados desejados? O que iremos aceitar como evidência da compreensão e da proficiência dos alunos? A orientação do planejamento reverso sugere que pensemos sobre uma unidade ou curso em termos das evidências de aprendizagem colhidas na avaliação, necessárias para documentar e validar que a aprendizagem desejada foi atingida, não simplesmente como um conteúdo a ser coberto ou como uma série de atividades de aprendizagem. Essa abordagem incentiva os professores e planejadores de currículos a primeiramente “pensar como um avaliador” antes de planejar unidades e aulas específicas e, assim, considerar antecipadamente como irão determinar se os alunos alcançaram as compreensões desejadas.

Estágio 3: Planejar experiências de aprendizagem e instrução

Tendo em mente os resultados e as evidências apropriadas da compreensão claramente identificados, agora é hora de refletir sobre as atividades de ensino mais adequadas. Várias perguntas importantes devem ser consideradas neste estágio do planejamento reverso: quais conhecimentos (fatos, conceitos, princípios) e habilidades (processos, procedimentos, estratégias) estruturantes os alunos precisarão para ter um desempenho efetivo e atingir os resultados desejados? Que atividades irão equipar os alunos com o conhecimento e as habilidades necessárias? O que será ensinado e qual a melhor maneira de ensinar, à luz dos objetivos de desempenho? Que materiais e recursos são mais adequados para atingir esses objetivos?

Observe que as particularidades do planejamento de ensino - escolhas sobre métodos de ensino, sequência de aulas e recursos materiais - podem ser concluídas com sucesso somente depois que identificarmos os resultados e avaliações desejados e considerarmos o que eles implicam. Ensino é um meio para um fim. Ter um objetivo claro ajuda a focar nosso planejamento e guiar a ação intencional na direção dos resultados pretendidos.

O planejamento reverso pode ser pensado, em outras palavras, como a análise intencional da tarefa: considerando uma tarefa importante a ser cumprida, como melhor equipamos a todos? Ou podemos pensar nela como a construção de um itinerário inteligente usando um mapa: considerando-se um destino, qual é a rota mais efetiva e eficiente? Também podemos pensar nela como planejamento para formação, conforme sugerido anteriormente: o que os aprendizes precisam dominar para que desempenhem perfeitamente? O que será contabilizado como evidência em campo, não meramente nos exercícios, de que eles realmente compreenderam e estão prontos para desempenhar com compreensão, conhecimento e competência por conta própria? Como a aprendizagem será planejada de modo que as capacidades dos aprendizes sejam desenvolvidas por meio do uso e das devolutivas?

Tudo isso tem muita lógica quando você consegue compreender, embora seja “reverso” para a perspectiva corriqueira e tradicional no nosso campo. Uma mudança importante da prática comum ocorre quando os planejadores precisam começar a pensar na avaliação antes de decidir o que e como irão ensinar. Em vez de criar avaliações quase na conclusão de uma unidade de estudo (ou basear-se em testes fornecidos pelos editores dos livros didáticos, o que pode não avaliar completa ou apropriadamente nossos padrões e objetivos), o planejamento reverso requer que tornemos nossas metas ou padrões mais específicos e concretos, em termos das evidências de aprendizagem, quando começamos a planejar uma unidade ou curso.

(WIGGINS & McTIGHE; p.17-19, 2019)

A ideia de planejar de maneira reversa, ou seja, olhando para o objetivo final, não é nenhuma novidade. Muitos autores tratam deste aspecto no campo da Educação, porém, há uma grande massa de professores que insiste em dar mais atenção para as ações do que para onde se pretende chegar.



O que mais nossas vivências podem nos revelar?



Sim, você entendeu bem o título deste tópico: a nossa experiência enquanto estudantes, seja do Ensino Fundamental, seja do Ensino Médio, do Ensino Superior, ou até onde nossa memória alcançar, pode nos mostrar bons exemplos ou bons contraexemplos a serem seguidos enquanto professores em sala de aula.

Faça uma pausa agora para uma pequena reflexão: Você acha que seus professores planejavam as aulas deles de maneira reversa? Como isso ficava evidente na prática deles? Eles replanejavam as aulas visando melhorar os resultados de aprendizagem da turma? Os objetivos de aprendizagem eram apresentados previamente para a sua turma? Eles pareciam ter estes objetivos bem definidos?

Bom, independentemente de termos exemplos pessoais que se alinhem ou não à proposta de planejamento reverso, depois dessa pausa para reflexão, dois pontos merecem destaque: 1) a construção de um olhar crítico sobre as experiências que vivemos em nossa vida escolar; e 2) quais são as mudanças que podemos trazer para nossa prática atual a partir da construção deste olhar.

O planejamento reverso deixa claro qual o caminho que vamos trilhar aqui neste curso e evidencia quais ações serão necessárias para planejarmos. Porém, sabemos que, quando passamos muito tempo fazendo algo ou seguindo alguma prática, é muito difícil mudarmos de uma hora para a outra. Mudanças profundas

nas práticas de sala de aula levam tempo, são construídas gradativamente. E este é o nosso objetivo com este curso: construir com você.

Além de olhar para o que nossos professores faziam nas aulas que tinham conosco, verificando quais eram as ações planejadas por eles, vamos olhar também para o que aprendemos com tudo isso que acontecia conosco. Não são poucos os professores que, vez ou outra, substituem um colega que faltou por algum problema de saúde ou qualquer outra emergência, por exemplo. E isso é do dia a dia escolar.

Mas é diferente de quando nós vivemos com atividades pré-programadas, “prontas”, que são encaixadas no planejamento quase que como um quebra-cabeça, só para não ficarem “buraços” nas aulas, onde a intencionalidade pedagógica não pode ser verificada. Como será que fica a aprendizagem dos nossos estudantes? O que eles realmente aprendem? Eles desenvolvem as habilidades necessárias, apontadas pelos documentos oficiais, pelo currículo previsto, ou eles somente “passam de série”, para que o diploma seja garantido?

Todas estas perguntas feitas anteriormente nos auxiliam a refletir sobre a nossa prática e sobre as escolhas que fazemos. Que são parte da tal construção citada anteriormente. No segundo fascículo, vamos discutir um pouco mais sobre as escolhas que fazemos para o nosso planejamento e como definimos as nossas ações! Seguimos juntos!



Referências Bibliográficas

BOALER, Jo. Mentalidades matemáticas. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 jun. 2023.

COHEN, E.G.; LOTAN, R.A. Planejando o Trabalho em Grupo: Estratégias para Salas de Aula Heterogêneas. Trad. José Ruy Lozano Mila Molina Carneiro 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

HOFFMANN, J.M.L. Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 11ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias; CARRAHER, Terezinha Nunes. Na Vida Dez na Escola Zero. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

WIGGINS, G. McTIGHE, J. Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. Trad. Sandra Maria Mallmann da Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

WEINSTEIN, C.S.; NOVODVORSKY, I. Gestão da Sala de Aula: Lições da Pesquisa e da Prática para Trabalhar com Adolescentes. Trad. Luciana Vellinho Corso e Luís Fernando Marques Dorvillé. 4ª ed. Porto Alegre: Penso, 2015.



Conteúdo protegido - Proibida a reprodução sem créditos ao Instituto Brasil Solidário
para fotos ou contextos de projetos apresentados



Instituto
**BRASIL
SOLIDÁRIO**

INSTITUTO BRASIL SOLIDÁRIO - IBS
www.brasilsolidario.org.br