



METODOLOGIAS ATIVAS

E SUA RELAÇÃO COM O AMBIENTE FACILITADOR DE APRENDIZAGEM

**Secretaria de Estado de Educação de
Mato Grosso**

Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador de aprendizagem

MATO GROSSO

2019

Créditos Institucionais

Ministério da Educação

Governo do Estado de Mato Grosso

Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT

União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MT

União dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MT

Conselho Estadual de Educação – CEE/MT

Conselhos Municipais de Educação

Secretarias Municipais de Educação

Secretaria Adjunta de Gestão Educacional

Superintendência de Políticas da Educação Básica

Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional

Superintendência de Gestão Escolar

Superintendência de Políticas de Diversidades Educacionais

Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT

Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso
– SINTRAE/MT

Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso - SINEPE/MT

Autores

Brígida Couto Mendes – Mestre em Educação pela UFMT

Edwaldo Dias Bocuti – Mestre Agricultura Tropical pela UFMT

Geniana dos Santos – Doutora em Educação pela UERJ

Gino Francisco Buzato – Doutor em Educação pela UFMT

Irene de Souza Costa – Doutora pela Universidade de Lisboa

Isaltino Alves Barbosa – Doutor em Ciências pela USP

Vanilda Carvalho Mendes – Especialista em Neuroeducação pela FEICS

Organizadores

Geniana dos Santos

Hugo Bovareto de Oliveira Horsth

Prezados Professores,

Este material foi construído a partir do alinhamento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC e ao Documento de Referência Curricular para Mato Grosso. Trata-se de um instrumento que evidencia a existência de muitas formas de percorrer um mesmo caminho. Assim, trazemos discussões sobre as metodologias ativas, evidenciando sua pertinência para a prática pedagógica.

Sabemos que existem outras formas de conceber o trabalho pedagógico, portanto, este material não possui o intuito de limitar a atuação docente, mas sim, de estabelecer o diálogo sobre práticas consonantes à Aprendizagem Ativa. Desejamos profícua leitura!!!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	2
1. APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	3
2. ASPECTOS GERAIS PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA - APRENDIZAGEM ATIVA	6
3. PLANEJAMENTO	9
3.1. Educação Infantil	9
3.2. Anos Iniciais	10
3.3. Anos Finais	10
3.4. Trabalho Colaborativo e o Planejamento	11
3.5. Possibilidades para o Planejamento: a Sequência Didática	12
3.6. Sequência Didática e a Construção do Currículo.....	14
4. CULTURA DIGITAL E OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGENS – ODAS.....	17
5. AVALIAÇÃO.....	20
5.1. A Presença de Variedades de Instrumentos Avaliativos no Ensino Fundamental	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
Referências	23

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste material, possibilidades de organização do trabalho pedagógico mediante às estratégias propostas pela Metodologia Ativa. Objetivamos destacar conceitos abordados no contexto da ação didática, indicando a necessária reflexão sobre o planejamento, a cultura digital e a avaliação no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesta apresentação, esperamos que os professores encontrem elementos para a construção do seu próprio repertório de práticas ativas de ensino-aprendizagem, uma vez que entendemos que muitos docentes já realizam inúmeras práticas bem-sucedidas nesse enfoque metodológico, que visa, principalmente, a viabilização de um ambiente facilitador para a aprendizagem significativa, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Tendo em vista a intencionalidade educativa disposta no Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, tencionamos fortalecer o trabalho colaborativo entre nossos pares professores e coordenadores, de forma que tal trabalho seja traduzido em proficiência e desenvolvimento de competências sócio emocionais e cognitivas dos estudantes.

1. APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Paulo Freire)

O trabalho com as metodologias ativas, além de partir do pressuposto que o estudante deve ser o protagonista da ação pedagógica, está alicerçado na contextualização. O termo método, segundo dicionário etimológico, deriva do grego, traz alguns significados importantes que necessitam ser retomados para esta discussão. Além de pesquisa, busca e estudo sistemático (organizado), método pode ser decomposto em dois sentidos principais, o primeiro traz a ideia de perseguição, de estar atrás de algo, já o segundo destaca a ideia de um trajeto ou caminho.

Assim, o termo em questão possibilita compreender que o nosso trabalho enquanto professores, a partir das metodologias ativas, se dá pelo estudo contínuo de formas de ir atrás de *algo* no percurso traçado pelo estudante, *sua aprendizagem efetiva*.

Tendo em vista essa reflexão, apresentamos o Arco da Problematização de Maguerez que reflete aspectos a serem considerados na efetivação das metodologias que buscam viabilizar a aprendizagem ativa.

Metodologias Ativas de Aprendizagem

Arco da Problematização de Maguerez



Fonte: https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEU_pt-BRBR823BR823&biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=9TkuXNihNNGb_Qb3jZvwDw&q=metodologias+ativas#imgrc=YyHMxUcJ6-UCCM

O Arco de Maguarez ou metodologia do Arco é conhecido como método de resolução de problemas, foi criado na década de 70, na França, quando Charles Maguarez enfrentou o desafio de ensinar imigrantes que chegavam na França para trabalhar, sem saber a língua e, também, sem conhecimentos necessários para o desenvolvimento das atividades de trabalho. Era necessário utilizar de outros instrumentos para ensinar, e por isso, recursos diversos eram utilizados para esse fim, como desenhos, figuras e gestos.

Para a organização do trabalho a partir dessa metodologia ativa, é imprescindível que cinco pontos sejam respeitados:

1. Consideração da realidade, pois é dela que emana a necessidade (demanda) que fará com que a aprendizagem faça sentido;
2. Pontos chave, momento em que há a sensibilização para o aprender, assim, são levantados os pontos mais sensíveis para a resolução de um problema;
3. Teorização, momento em que um conceito, conhecimento, objeto de conhecimento, é ensinado;
4. Hipótese de solução, momento posterior à teorização, em que as melhores ideias para a resolução de um problema são concebidas;
5. Aplicação à realidade, momento em que, a partir dos conhecimentos aprendidos, os estudantes *fazem* (criam) algo para resolver o problema.

É importante lembrar que os conhecimentos escolares não são os mesmos que aprendemos na academia (ciência), por isso, quando ensinamos um conhecimento no ambiente escolar ele será traduzido de acordo com os sujeitos com os quais interagimos. Assim também ocorrerá nos anos iniciais, quando apresentaremos determinados objetos de conhecimento às crianças.

No Brasil, o método de resolução de problemas foi ganhando contornos próprios, assimilando as proposições de Paulo Freire e de outros autores que apostavam na

aplicação dos conceitos aprendidos, combatendo assim, a noção de transmissão de conhecimento.

Com os estudantes, o trabalho pedagógico pode ser muito produtivo, especialmente se considerarmos, conforme William Glasser, que a aprendizagem, para ser significativa, possui várias facetas, dependendo de múltiplas experiências com os objetos de conhecimento.

A PIRÂMIDE DO APRENDIZADO



Fonte: Edgar Dale (1990)

Fonte:

https://www.google.com.br/search?tbm=isch&sa=1&ei=N2JUXO7CEYXj_Aad2ZyQBg&q=Piramide+do+aprendizado+Edgar+Dale+1990&oq=Piramide+do+aprendizado+Edgar+Dale+1990&gs_l=img.3...15057.16320..16551...0.0..0.203.995.0j3j2.....1...1..gws-wiz-img.eDFob8fLE5A#imgdii=2AkU2vYyAxExE48M:&imgsrc=YCjpk8Kq_kCOUM

Nessa perspectiva, não estamos reforçando a ideia de um fazer pelo fazer, mas de um fazer que *faça sentido*. Pois, aquele conhecimento que faz sentido em uma determinada situação de aprendizagem subsidiará a progressão do conhecimento, algo extremamente importante na Educação Básica.

2. ASPECTOS GERAIS PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA - APRENDIZAGEM ATIVA

A ideia de aprendizagem ativa não é nova. Podemos retomar em Dewey a defesa de que a escola deve estar articulada à vida, por uma necessidade de fazer sentido para o sujeito. Além disso, é sabido que uma de suas investidas dizia respeito à relação entre a teoria e prática e a forma como o ensino é concebido.

No Brasil, o movimento da Escola Nova foi um dos responsáveis pela expansão do pensamento de Dewey, que recolocou a importância da prática para a aprendizagem. Desse modo, o ensino baseado exclusivamente na “transmissão” de conhecimentos passou a dar lugar a uma proposta educativa baseada no fazer, na atividade prática dos estudantes, algo que, posteriormente, foi sendo retomado em outras propostas pedagógicas contemporâneas.

Além de Dewey, outros nomes podem ser associados a essa nova maneira de pensar a relação entre educador e educandos, como: Vygotsky; Rogers, Freinet e Freire, alguns com influência mais direta no pensamento educacional brasileiro, cuja proposta é a superação das assimetrias de poder na relação pedagógica.

Conforme salientado no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, a aprendizagem ativa advém da mudança no paradigma educacional em que a centralidade está no aprender fazendo, no protagonismo dos sujeitos, e sobretudo, na forma colaborativa desse fazer sob a mediação de um professor (JEREZ, CORONADO e VALENZUELA, 2012).

Assim, o aprender não pode ser concebido pelo ato passivo de esperar que um conhecimento seja “repassado”, e passa a ser compreendido como ação constante de ação e reflexão (JEREZ, 2008), o aprender é mobilizado e torna-se mobilizador da formação, pois está atrelado ao objetivo de possibilitar ao estudante tornar-se um sujeito competente para a resolução de problemas em diferentes campos da vida cotidiana.

As Metodologias Ativas são utilizadas como meios para viabilizar a ação do estudante na construção do conhecimento, embora estejam associadas à compreensão de aprendizagem ativa, já presente nas primeiras décadas do Século XX, foram sistematizadas a partir da década de 90 como um conjunto de ações que buscam colocar o estudante no centro da ação pedagógica. Como proposta, ela destaca a importância do protagonismo para a estruturação de habilidades e do aprender fazendo, princípio que

sustenta a relação de ensino/aprendizagem em uma proposta educacional por competências.

Existem muitas resistências em se trabalhar com as Metodologias Ativas, pois aulas expositivas não são centrais nessa forma de condução pedagógica. Assim, ainda que os professores optem por planejar momentos em que a aula expositiva seja a principal forma de ensino, com a Metodologia Ativa a aula sempre será, além de expositiva, dialogada. Isso porque, aos estudantes, será oportunizado o momento de expressarem aquilo que aprenderam a partir da exposição dos professores.

Como recurso auxiliar, nesse sentido, o estudante produzirá algo acerca do conhecimento aprendido, essa produção possui a função de fazer com que os estudantes reflitam sobre o aprendido e busquem uma aplicabilidade para o conceito/conhecimento, nesse momento, tido como um *objeto de conhecimento*¹. Assim, a Metodologia Ativa consistirá em ferramenta para “fazer sentido” aquilo que foi aprendido conceitualmente. Nessa perspectiva, se acredita que *o conhecimento deve ser mobilizador de ações que possam melhorar as condições de vida dos sujeitos em sua realidade educativa*.

Como forma de registro, os professores podem optar por produção de textos de diferentes ordens, sendo eles orais, escritos, imagéticos, fílmicos, expressos por meio de músicas, documentários, curta metragem, seminário, exposição artística, entre outros.

Uma forma de registro bastante utilizada no contexto da Metodologia Ativa tem sido o mapa conceitual, ferramenta em que são apresentadas sínteses e conexões entre temáticas/conceitos abordados pelo professor. Será comum também encontrarmos a nomenclatura mapa mental, em que esquemas cognitivos acerca de um determinado tema são mobilizados.

Nos Anos Iniciais, não estamos propondo que as crianças criem mapas, ou sistemas de síntese do conhecimento aprendido, mas o professor pode se utilizar, como já vem fazendo há bastante tempo, de diversas formas de registros. Apresentando para as crianças o que seria a imagem conceitual para cada objeto de conhecimento trabalhado.

Além disso, esquemas ou frames (encadeamentos de ideias) podem ser utilizados para elaboração e discussão das sínteses que as crianças são capazes de produzir sobre o tema, conceito, objeto de conhecimento aprendido. Isso pode ser feito, de maneira oral, com crianças ainda bem pequenas ou assumindo formas de registro escrito, com crianças maiores ou adolescentes.

¹ Na BNCC, objeto de conhecimento substitui a noção de conteúdo.

Além de pensar em diversas formas de registros, é ainda muito comum presenciarmos a elaboração de *produtos*, feitos por um ou vários estudantes sobre a orientação do professor. Nesse sentido, as oficinas temáticas, interdisciplinares ou transdisciplinares podem contribuir para que a criança, além de conhecer, saiba *aplicar um determinado conceito para a construção de uma solução para um problema*. Nos Anos Iniciais podemos trabalhar com a construção de brinquedos, caso a ausência de uma brinquedoteca seja tomado como um problema. É importante ressaltar que os produtos elaborados pelas crianças expressam a culminância de um processo de aprendizagem, não possuindo um fim em si mesmo.

Quando apresentamos as metodologias ativas, notamos que alguns professores são resistentes a essa forma de trabalho que liga o conhecimento à produção de algo físico/material. Nesse sentido, ressaltamos que a maneira como esse produto pode atender demandas comunitárias ou mercadológicas é definida pela própria identidade escolar, presente no Projeto Político Pedagógico.

Desse modo, como exemplo, poderíamos citar que, após um projeto integrador acerca do consumo e meio ambiente, toda a comunidade escolar elabora um diagnóstico sobre o desperdício no interior da escola. O contexto social deverá ser discutido com a criança, mas além de conceitos e exemplos externos, os professores poderão modificar atitudes relacionadas ao que se vivencia na escola, no bairro, na cidade.

Como forma de registro, grupos são organizados e direcionados à investigarem práticas que possam ser modificadas, soluções que possam ser criadas, e, ainda, um produto. Os estudantes podem produzir uma horta, um sistema de irrigação, um sistema de coleta de lixo, um jardim, panfletos para conscientização da população, rodas de conversa para orientar outras pessoas, etc.

A Metodologia Ativa propõe que as atividades escolares saiam dos conceitos, do diagnóstico da realidade e aproximem os estudantes da aplicabilidade desses conceitos/conhecimentos em sua realidade de vida, sendo central o fazer conectado ao saber e ao **Ser** (DEERLORS, 1996). É desse modo, que acreditamos ser possível promover uma escola atrativa, reflexiva, humanista, que seja capaz de construir atitudes de empatia e colaboração entre os estudantes.

Nessa fase de aprendizagem, consideramos primordial que os estudantes consigam ler o mundo, para além de decodificar conceitos. Desse modo, a prática pedagógica consoante à ideia de *multiletramentos* pode contribuir para a formação de um leitor escolar proficiente.

Os Direitos de Aprendizagem dão direcionamento ao professor, principalmente daquilo que não pode ser negligenciado enquanto aprendizagem. Compreender que conhecer não está dissociado de saber construir algo com o conhecimento aprendido é fundamental para que a mediação pedagógica ocorra alinhada aos princípios da BNCC.

3. PLANEJAMENTO

O tema planejamento enquanto um tópico da Didática não tem sido muito tematizado nas produções acadêmicas brasileiras, isso se considerarmos o enfoque já realizado na década de 70, quando a organização curricular era expressa pela capacidade de os professores anteciparem, por meio do planejamento, o ato pedagógico de ensinar. Esse aspecto já foi tematizado por Candau (1982, 2004) quando a autora problematizava a centralidade da organização curricular tanto no planejamento (com um perfil baseado na racionalidade técnica) quanto na avaliação educacional.

Tendo em vista os pressupostos dispostos na BNCC, para a Ed. Infantil necessitamos considerar a importância das interações e das brincadeiras, a fim de que o planejamento contemple os interesses e as necessidades de desenvolvimento infantil. Para os Anos Iniciais, dois pontos norteadores são estabelecidos como eixo para o planejamento. O primeiro indica a importância da cultura infantil tradicional e contemporânea. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante que tenhamos em mente que nesse momento se espera que haja progressão das aprendizagens formais sobre objetos de conhecimento trabalhados na escola. Assim, a utilização de metodologias ativas pode contribuir para que o prazer em aprender seja promovido e que, o protagonismo juvenil encontre espaço para ser desenvolvido no âmbito escolar.

3.1. Educação Infantil

O planejamento no contexto dessa etapa da educação básica deve considerar além dos eixos *Interações e Brincadeiras*, já dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) e reafirmados na BNCC, os Direitos de Aprendizagem e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, além dos Campos de Experiências.

Ainda no que diz respeito ao planejamento, a organização dos espaços e tempos deve ser pensada de forma propiciar o desenvolvimento e a autonomia das crianças. Nesse sentido, é preciso ressaltar que a criança deve ser o centro do planejamento e protagonista da sua aprendizagem.

Os pressupostos da metodologia ativa podem contribuir para que o professor planeje sua ação pedagógica, tendo em vista que a criança questiona, pesquisa, levanta hipótese, constroem conhecimento, formula opiniões sobre o mundo que a rodeia.

A valorização do conhecimento de mundo da criança, de nenhuma forma é contraditória com a necessidade de apropriação de repertório cultural em esferas legitimadas. É por meio do reconhecimento de si e dos conhecimentos produzidos em sua comunidade que o estudante pode se colocar diante de saberes sociais produzidos historicamente, e desse modo, legitimados como importantes para o ambiente de aprendizagem.

3.2. Anos Iniciais

Pensar em garantir direitos de aprendizagem não equivale a idealização dos sujeitos. As crianças e adolescentes estão inseridos em diferentes realidades que devem ser consideradas como ponto de partida para o planejamento de ações pedagógicas. Focalizar as culturas infantis não significa reportar as crianças a um passado vivenciado pelo professor, mas sim, considerar como elas se relacionam com o mundo, como brincam, de que brincam, como vivenciam a infância. Assim, tanto as práticas tradicionais e relacionadas ao repertório cultural devem estar presentes no planejamento do professor quanto as práticas contemporâneas devem estar integradas nas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Além disso, a Alfabetização é entendida como uma aprendizagem necessária para todas as áreas de conhecimento, ela tanto progride quanto se torna mais complexa a partir do momento em que a criança avança em sua aprendizagem. Esse entendimento sugere que a alfabetização não está restrita ao sistema da língua portuguesa e da matemática, mas se amplia para todos os sistemas de conhecimentos escolarizados como História, Geografia, Ciência, Tecnologia, Arte entre outros.

É nessa articulação de conhecimentos tradicionais com conhecimentos transpostos do âmbito científico para o escolar, via planejamento, que os estudantes terão seus direitos de aprendizagem e participação social garantidos.

3.3. Anos Finais

As metodologias ativas promovem a construção de situações prazerosas de aprendizagem, uma vez que ao usá-las o professor torna dinâmica a situação de aprendizagem vivenciada pelos estudantes. Além disso, com as metodologias ativas o

estudante é visto como responsável pela sua aprendizagem, e por isso, vai progressivamente melhorando o perfil pesquisador necessário para que resolva problemas a partir dos conhecimentos aprendidos.

Conforme apresentado a seguir, o planejamento precisará contemplar diferentes dimensões do desenvolvimento humano em uma perspectiva inclusiva, apresentando as habilidades e sua articulação com os objetos de conhecimento a serem contemplados. Nesta organização os objetos de conhecimentos são os mesmos para todos os estudantes, assim como os direitos de aprendizagem, a contextualização, entretanto, e as formas de trabalho com os estudantes deve considerar sempre as realidades:

- Campesina;
- Urbana;
- Quilombola;
- Especial;
- Indígena.

3.4. Trabalho Colaborativo e o Planejamento

Como professores sabemos que na dinâmica da escola o planejamento possui distintas funcionalidades. Ao iniciarmos o ano letivo elaboramos junto aos nossos pares o planejamento anual, que anteriormente era utilizado para listar conteúdo/assuntos a serem abordados no decorrer do ano letivo.

A partir da BNCC, o conteúdo (Objeto de Conhecimento) deixa de ser algo central, pois são destacadas as competências e habilidades a serem construídas naquele ano, as competências específicas consolidadas e os direitos de aprendizagem a serem garantidos a todos os estudantes. Assim, mais do que focar no que ensinar (até por que isso já sabemos), precisamos mostrar aos estudantes para que ensinamos determinados conhecimentos e como os mesmos podem ser significativos na vida cotidiana.

Outro momento de planejamento vivenciado na escola é o bimestral ou mensal, já realizado com o foco na organização e na execução do trabalho pedagógico durante um período mais curto. A partir desse momento é possível compreender se estamos utilizando o tempo de forma equivalente ao planejado para o ano. Esse momento possibilita a reorganização das sequências didáticas em face às peculiaridades dos estudantes e momentos de aprendizagem.

O planejamento ainda possui uma reordenação semanal, focada no cotidiano, contendo planos de aula. Nesse sentido, a importância da participação do coordenador pedagógico no planejamento deve ser destacada, uma vez que ele é responsável por articular as ações pedagógicas entre os professores, pontuando e colaborando para a melhoria da atuação dos professores.

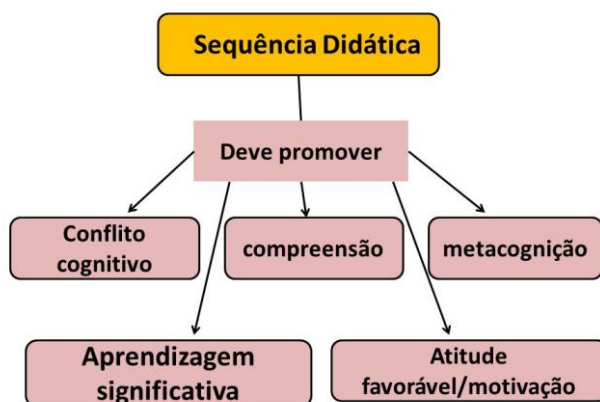
Essas diferentes formas de planejamento, devido às dificuldades do cotidiano escolar, por vezes, necessitam ser flexíveis a ponto de permitir que o professor trabalhe para a promoção da aprendizagem dos estudantes e não do planejamento. Entretanto, ser flexível não significa nunca ser capaz de pautar a ação pedagógica.

Necessitamos refletir sobre como nosso planejamento é ou não capaz de direcionar nosso trabalho, para que ele não necessite ser substituído sempre por uma improvisação em sala de aula. Por isso, destacamos a importância da avaliação contínua do planejamento e dos meios de registros.

Para esse fim é usual a utilização do caderno de campo, ele, além de contribuir para as anotações dos avanços da proficiência dos estudantes, permite aos professores avaliarem sua prática continuamente de forma a viabilizar a melhoria na prática de planejar.

3.5. Possibilidades para o Planejamento: a Sequência Didática

Essa forma de planejamento pedagógico possui inúmeras vantagens para a promoção da aprendizagem ativa. Embora diga respeito as escolhas metodológicas realizadas pelo professor, é possível incluir diferentes abordagens para o trabalho pedagógico.



Fonte: https://www.google.com/search?q=sequencia+did%C3%A1tica&client=firefox-b&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiw6vHy6obgAhXrkOAKHTYJD1oQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=HxCDVcZf78C02M

Tendo como base o Pnaic e também o Pmalfa, destacamos que a sequência didática é constituída por etapas, sendo fundamental a conclusão de cada etapa para a realização da próxima (LERNER, 2002).



Fonte:

<https://www.google.com.br/search?hl=en&tbm=isch&q=pnaic&nfpr=1&sa=X&ved=0ahUKEwjWwNGqnJgAhUEpoMKHf8eASwQvgUIaSgB&biw=1366&bih=657&dpr=1#imgrc=iro15kSnmhgkM>

Segundo orientações do PMALF (2018):

A ordem das ações, no âmbito das sequências didáticas é dada pela crescente complexidade e dificuldade dos conhecimentos e conteúdo que mobilizam. Essa progressão é a chave para a construção dos conhecimentos, e a organização gradual do trabalho é sua característica fundamental.



Fonte:

https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=657&tbm=isch&sa=1&ei=OOZTXIjNJazXjwSXy73QCg&q=programa+mais+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+2018&oq=programa+mais+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+2018&gs_l=img_3..0i30i2.2469.3225..3368...0.0..0.226.882.2-4.....1....1..gws-wiz-img.....0i5i30j0i24.rrM1UDyQay0#imgrc=QkoHscR0IESgyM

3.6. Sequência Didática e a Construção do Currículo



Fonte: PMALFA 2018.

Conforme orientações disponibilizadas pelo PMALFA (2018), são características das Sequências Didáticas:

a) A Referencialidade:

A sequência didática não é um documento isolado, encontrando referência em outros documentos do planejamento, como o plano de ensino, o plano da escola e o currículo.

Essa é a primeira característica da sequência didática, sua **referencialidade**. Com isso, se quer dizer que a sequência não é isolada, devendo observar os planos de ensino e da escola, e, em última instância, o currículo. Ela sempre possui referência, portanto, está presente em outros documentos do planejamento pedagógico. Por isso, é fundamental que se tenha clareza das diretrizes anuais que dizem respeito à escola como um todo para que a sequência seja elaborada.

b) A Ordenação:

A sequência apresenta etapas, organizadas segundo uma ordem própria: das atividades e conteúdos de menor complexidade para aqueles de maior complexidade.

A **ordenação** significa a organização gradual da sequência, do conteúdo menos complexo ao mais complexo. Dessa forma, há uma lógica na organização da sequência didática, que obedece às características dos conteúdos a serem trabalhados. Não se pode distribuir os conteúdos ao longo da sequência sem a observância dessa lógica de aumento gradativo da complexidade.

c) A Objetividade:

As sequências devem ser objetivas, possíveis de serem executadas no tempo proposto, tendo em vista as outras modalidades de organização do trabalho pedagógico.

A **objetividade** implica a observância da capacidade de realização de uma sequência, tendo em vista uma série de aspetos, tais como: o tempo destinado à sua realização, as características dos alunos e o tipo de conteúdo selecionado para o trabalho. A objetividade exige que a sequência didática seja possível de ser realizada, em particular, em virtude do fator temporal. Não adianta o professor planejar a execução de uma série de tarefas e atividades diante de um tempo inviável para sua efetivação.

d) A Coerência:

Deve haver coerência entre os objetivos a serem atingidos pelas sequências (os conhecimentos e as habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos) e sua proposta metodológica (as atividades e ações destinadas a esse desenvolvimento).

A **coerência** diz respeito à relação entre teoria e prática. Os pressupostos teóricos mobilizados para a construção da sequência devem ser coerentes entre si e alinhados com a proposta de ações e atividades. Assim, deve haver harmonia entre o que se espera da sequência e os caminhos propostos para que seus objetivos sejam alcançados. Outro grande problema na elaboração de sequências didáticas é o estabelecimento de objetivos desconexos. A coerência busca garantir que isso não ocorra.

e) A Flexibilidade:

As sequências didáticas devem ser flexíveis, abertas a ajustes e adequações ao longo de sua efetivação, de maneira que possam atender às necessidades das turmas, dos alunos e dos próprios professores.

A **flexibilidade** é uma característica muito importante para as sequências didáticas, bem como para qualquer modalidade de organização do trabalho pedagógico. As sequências se baseiam em hipóteses de trabalho, que podem não encontrar

correspondência em situações concretas específicas. O perfil da turma, por exemplo, pode exigir alterações no planejamento inicial. Um conjunto significativo de alunos pode não ter desenvolvido plenamente habilidades previstas para o ano de escolaridade anterior, levando à necessidade de ajustes nas sequências. É impossível prever todos os aspectos que podem afetar a efetividade de uma sequência, já que estamos diante de um fenômeno complexo como é o fenômeno educacional. Isso não significa, contudo, que as sequências não possuem nenhuma continuidade ou que podem ser alteradas todo o tempo. Contudo, sua flexibilidade garante seu atendimento adequado às necessidades reais da turma e não apenas àquelas imaginadas.

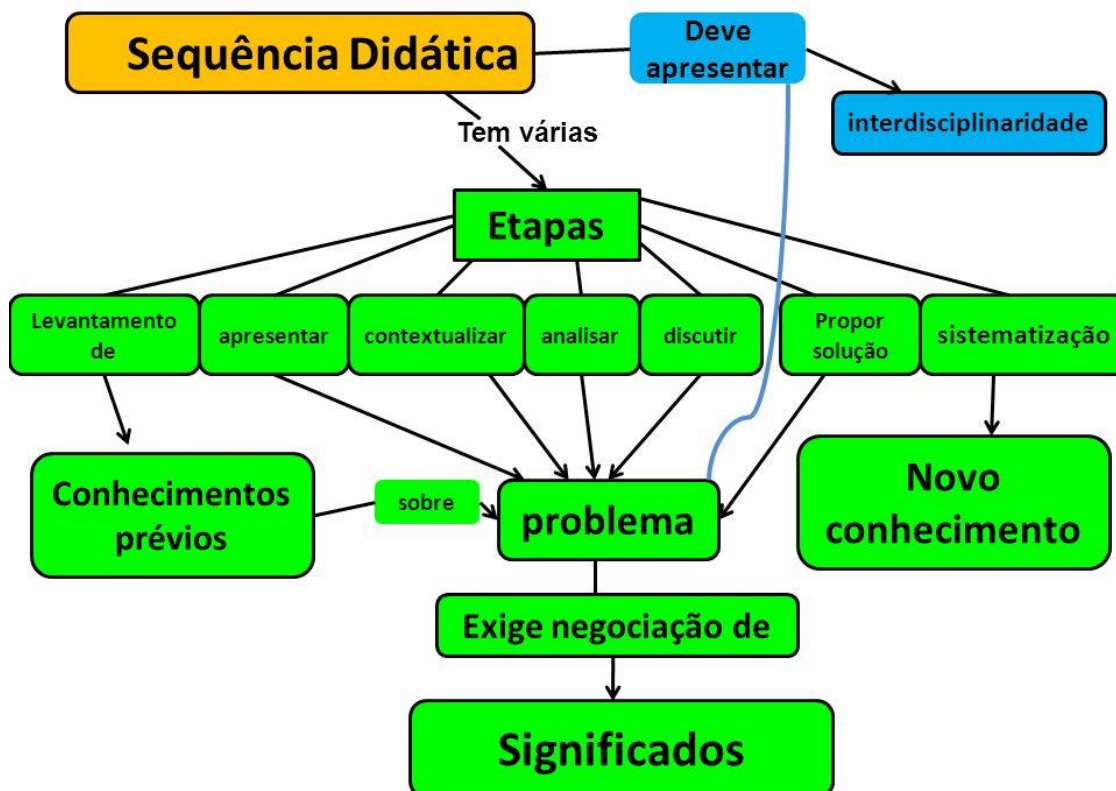
f) A Universalidade:

As sequências devem levar em consideração todos os alunos, sem exceção, na medida de suas necessidades.

A **universalidade** é um imperativo para as sequências didáticas. Ela assegura que todos os alunos estejam incluídos no planejamento das atividades e ações que compõem uma sequência. Isso significa que, desde sua elaboração, as atividades a serem desenvolvidas devem ter em seu horizonte a enorme heterogeneidade que pode caracterizar os alunos de uma turma. O professor deve cuidar para que todos os alunos sejam capazes de participar plenamente das ações propostas.

Fonte: Elaboração própria do Programa Mais Alfabetização 2018.

Enquanto síntese, podemos observar a representação a seguir, pois a mesma apresenta aspectos da Sequência Didática.



Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=sequencia+did%C3%A1tica&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwJx1ZexopjgAhUi8YMKHXj9CB8Q_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=Z46B22weeGTzLM

4. CULTURA DIGITAL E OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGENS – ODAS

Nesta oportunidade, gostaríamos de ressaltar a importância de considerarmos recursos tecnológicos no planejamento. Sabemos que muitos professores já possuem essa prática, ainda assim, inúmeros professores apresentam resistência em incluir a tecnologia nas estratégias de mediação pedagógica.

Com a construção da BNCC e posterior elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, tivemos contato com diversos materiais sobre a cultura digital, os mesmos têm nos ajudado a pensar de uma forma diferente os recursos metodológicos mediados pela tecnologia.

Um site bastante interessante, contendo um Referencial Pedagógico já articulado à BNCC, é o <http://www.cieb.net.br/>, nesse endereço podemos encontrar o material denominado Currículo de Referência em Tecnologia e Computação: da Educação Infantil

ao Ensino Fundamental, que aborda a cultura digital e a construção de possibilidades para o desenvolvimento do currículo escolar.

A seguir apresentamos uma síntese dos temas a serem abordados na organização curricular após o alinhamento à BNCC:



Fonte: <http://curriculo.cieb.net.br/>

Embora pareça complexo trabalhar todos esses temas nos Anos Iniciais, o trabalho com a Cultura Digital pode ser reforçado, abordando principalmente o eixo da Cidadania Digital, a Tecnologia e a Sociedade e o Letramento Digital. Outros temas como a Tecnologia Digital e o Pensamento Computacional podem ser encarados como etapas da progressão do conhecimento, sendo ampliados para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com objetos que serão apresentados e abordados no decorrer dessa etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, é importante que o trabalho com a tecnologia não se resuma a colocar as crianças como expectadoras das aulas ou vídeos, mesmo que isso aconteça, às vezes, como uma estratégia para o ensino, tal prática não rompe com a lógica passiva de aprendizagem. Além dessa plataforma, nós professores ainda temos como recurso a

plataforma digital <https://www.aprendizageminterativa.seduc.mt.gov.br/> que disponibiliza inúmeras sugestões de trabalho para a inclusão da cultura digital em sala de aula.

Dos trabalhos mais simples, como manusear o celular, convertido em calculadora, ao trabalho de programação/robótica, são os estudantes que experimentam e descobrem funcionalidades, a partir da mediação do professor, tornando a aprendizagem prazerosa e prática. Com certeza, nem sempre conhecemos as funcionalidades ou “dominamos” todos os usos da tecnologia. Existem várias gerações de professores em sala de aula e a tecnologia em nosso País foi se desenvolvendo nas últimas décadas de forma muito acelerada.

Entretanto, ensinamos para uma geração que nasceu e se desenvolveu com tais transformações e, por isso, compreende mais facilmente a cultura digital, sem, muitas vezes, ver nela seu potencial para a aprendizagem. Por isso, cabe a nós mediarmos o uso escolarizado da tecnologia de forma a tê-la como aliada em nossas práticas pedagógicas.

É importante que não haja momentos estanques para o uso das tecnologias, mas que elas estejam inseridas, integradas em diferentes momentos de nossa prática. Sugerimos que ocorra a familiarização com os recursos, com os objetos digitais de aprendizagem para que cada unidade escolar e seus professores, decidam seu melhor uso.

Vamos usar como exemplo um planejamento que contemple a tecnologia, mais especificamente, o **eixo Cidadania Digital** para o primeiro ano dos Anos Iniciais:

Planejamento Linguagem (Campo da vida Pública/Cotidiana)

Código da Habilidade e articulação à BNCC	Descrição da Habilidade	Prática Pedagógica	Avaliação O que avaliar
CD01LD01 + EF15LP09: Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	Reconhecer e explorar tecnologias digitais.	Trabalhar a definição de tecnologia digital, usando ou brincando em meio digital, com o intuito de transferir ou manipular dados, por exemplo, usando um tablet para tirar foto de um parente e gravando uma entrevista sobre sua história de vida.	A criança identifica as características de tecnologias digitais? Utiliza tecnologias digitais para algum propósito?

Recursos: http://play.fisher-price.com/pt_BR/gamesandactivities/onlinegames/index.html

Sugestão de Metodologia ativa 1: Gamificação

Metodologia Ativa 2: Aprendizagem em Pares, Time ou Tutoria

Competências Gerais da BNCC:

CG01 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

CG10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. AVALIAÇÃO

É preciso salientar que os estudantes passam por mudanças na rotina escolar quando saem de uma etapa de ensino para outra. Um exemplo disso pode ser percebido na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

Na educação Infantil, a avaliação se dá exclusivamente pela observação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para tal, os professores se utilizam de cadernos de campo, diário, entre outros. Isso, posteriormente é descrito a partir do relatório, entregue a coordenação pedagógico e aos pais.

Já nos anos iniciais, as crianças passar a ter sua aprendizagem e desenvolvimento observados, também anotados, para subsidiar a produção dos relatórios descritivos. Entretanto já podem vivenciar momentos em que os instrumentos avaliativos sejam mais diversificados.

Nesse sentido, sabemos a importância de, mesmo oportunizando diferentes formas de vivência de processos avaliativos, não perdemos de vista a função mediadora da avaliação. Esse princípio pode contribuir para que o espaço dos Anos Iniciais não se torne um ambiente de preparação para testes e avaliações de larga escala.

Segundo Jussara Hoffmann (2015):

A ação avaliativa precisa considerar as crianças em sua diversidade: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento, etc., e a diversidade dos professores que atuam com elas. Muitas de suas percepções, o que esses pensam sobre as crianças, podem revelar o grau de importância que atribuem ao espaço institucional em termos do futuro dessas crianças e em relação ao seu desenvolvimento global, nem sempre considerados (HOFFMANN, 2015, p. 26).

A avaliação em uma perspectiva mediadora estrutura-se pela reflexão e ação docente em face das necessidades dos estudantes, como dito anteriormente, é um meio que deve ser sistematizado pela escola, pelos professores como forma de compreender a ação educativa (HOFFMANN, 2015).

5.1. A Presença de Variedades de Instrumentos Avaliativos no Ensino Fundamental

Tomados os devidos cuidados, o contato com instrumentos avaliativos também é algo que a criança nos Anos Iniciais precisa vivenciar de diferentes maneiras. As crianças, a partir da escolarização, passarão por diversas situações em que serão avaliadas por meio de diferentes instrumentos avaliativos, tanto no interior da escola quanto por instituições externas. Assim, cabe a escola construir instrumentos que superem a centralidade da observação e anotações, uma vez que a observação consiste em **uma** forma de avaliar, não sendo, contudo, a única possível.

Assim, se as crianças necessitam desenvolver habilidades ligadas à avaliação escrita, ou à aplicação de conceitos em determinadas situações problema, cabe à escola apresentar essa multiplicidade de experiências para que elas possam construir tais competências.

A esse respeito, salientamos que ao finalizar o segundo ano dos Anos Iniciais, as crianças passarão pela primeira experiência de avaliação externa, de forma que, tal avaliação não pode consistir no primeiro contato com esse tipo de instrumento avaliativo. Ainda que a escola opte por não aplicar provas já nos anos iniciais, toda a equipe pedagógica deve estar atenta à necessidade de apresentar a estrutura das questões utilizadas, dos textos abordados, enunciados, descritores e unidades temáticas a serem abordados para que as crianças aprendam os objetos de conhecimentos correspondentes à essa fase da aprendizagem, e, sobretudo, desenvolvam competências equivalentes à fase do desenvolvimento em que estão. É preciso destacar que, quando as práticas pedagógicas são estruturadas a partir das metodologias ativas, os instrumentos avaliativos podem assumir diferentes formas de registro e funcionalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul –
Que nem uma criança que você olha de ave (Manoel de Barros).*

Na produção deste material, buscamos apresentar conceitos referentes ao trabalho a partir das metodologias ativas. Isso pois, acreditamos que é possível tornar os estudantes sujeitos da sua própria aprendizagem quando validamos a sua capacidade de pensar. O material que apresentamos aqui, buscou apresentar algumas possibilidades para o nosso trabalho nas escolas. Sabemos que esse é só um início de conversa que promoverá outras e outras... Assim desejamos que nesta seção as palavras dispostas não encerrem a nossa conversa, bem como a nossa capacidade de pensar novas formas de reinventar a prática pedagógica em nosso Estado.

Referências

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

_____. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas, 1976. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view.

BARBOSA, Derly. A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In.: FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **A Didática em questão** - Carlos Alberto Gomes dos Santos, Cipriano Carlos Luckesi. Margot Berto-luci Ott, Menga'Lüdke, Newton Cesar Balzan. Oswaldo Alonso Rays, Vera Maria Candau. Zaia Brandão - Petrópolis. Vozes, 1984, 114 p.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Revista modelos – FACOS/CNEC Osório**. Ano 2. Vol. 2 – Nº 2. Agosto, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESPÍRITO SANTO, Ruy C. Uma experiência interdisciplinar. In.: FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

GIUSTA, Agneta. S.. *Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, p. 25-31, 1985.

HOFFMANN, Jussara. **Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Edgar Pereira Coelho (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JEREZ, O. *Comprendiendo el Enfoque de Competencias*. Ed. Carmen Paya. Santiago: Corporación Sofofa, 2008.

JEREZ, O. *Los resultados de aprendizaje en la Educación Superior por competências*. Granada: Universidad de Granada, 2011.

JEREZ, O., Coronado, F., e VALENZUELA, G. A Development Model of Social responsibility Competencies for Sustainable Development in the School of Economics and Business of the University of Chile. in F. Gonçalves, r. Pereira, W. leal, & U

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas: a aplicação na prática**. Tradução de Stephania Matousek, Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LUCCI, Marcos A. A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio Histórica. **Professorado Granada**, v. 10, p. 01-10, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Ciclos de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem dos Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso. **Resolução N° 150/99-CEE/MT**. Cuiabá, 1999.

_____. **Resolução N. 262/02-CEE/MT**. CUIABÁ, 2002.

_____. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PEÑA, Maria de los D. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In.: FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** / Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**. Disponível em www.josesilveira.com. Acesso em 18/07/2017.

SAVIANI, Demerval. As concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. Disponível em http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/nicolegm/materiais/Saviani_Concepcoes_Pedagogicas.pdf Acesso em 05/06/2017.

SOUSA, Sandra M. Z. L. O significado da Avaliação da Aprendizagem na Organização do Ensino em Ciclos. **Pro-posições** – Vol. 9 Nº 3 (27) novembro de 1998.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. 228p.

DARSIE. M. M. P. Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e Aprendizagem. **UNCiências**, Cuiabá, UNIC, V.3, p.8-21.1999.

DARSIE, M. M. P.; ALMEIDA, L. I. M. V. *Repensando Concepções e as Práticas Avaliativas*. Revista Educação e Linguagem, V.1, p.121-30, 2006.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica.