

DESCONSTRUINDO A DOCÊNCIA TRADICIONAL EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

DECONSTRUCTING TRADITIONAL TEACHING IN SEARCH OF NEW POSSIBILITIES IN TEACHING PRACTICE

Marina Andrade Pinheiro¹

André Ricardo Machi²

■ RESUMO

Este relato de experiência demonstrou como mudanças na prática docente em busca de aprendizagens mais significativas para os estudantes dessa nova geração são possíveis

quando desconstruímos as práticas tradicionais radicadas, inclusive, na nossa vivência como alunos. Logo, o objetivo deste trabalho foi mostrar possibilidades de mudanças, tanto

1 Coordenadora Pedagógica da Rede Sesi-SP. E-mail: marina.pinheiro@sesisp.org.br
ORCID: 0000-0002-1937-1309.

2 Doutor em Ciências na Universidade de São Paulo. E-mail: rica_machi@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4439-7121.

com a inserção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem quanto com outras formas de organizar a sala de aula. Além disso, ressaltou-se a importância do trabalho coletivo entre os professores e a possibilidade de propor avaliações que sejam a favor da aprendizagem. Por fim, concluiu-se que, apesar de não serem

fáceis, essas modificações na prática docente geram resultados relevantes aos professores e estudantes.

PALAVRAS-CHAVE Metodologias ativas; Transdisciplinaridade; Ensino híbrido.

■ ABSTRACT

This experience report demonstrated how changes in the teaching practice, in search of more meaningful apprenticeship to the new generation students, are possible when we deconstruct the rooted traditional practice, even, in our student life. Therefore, the purpose of this paper was to show the possibilities of changes, as much the active teaching and apprenticeship methodologies insertion as other ways of organizing the classroom. Furthermore, it was poin-

ted out the importance of group work among teachers and the possibility of proposing evaluations, which are in favor of the apprenticeship. At last, it was concluded that, in spite of not being easy, these modifications in the teaching practice provide relevant results to the teachers and students.

KEYWORDS Active methodologies; Transdisciplinarity; Blended learning.

INTRODUÇÃO

Antes de alguém tornar-se professor, ou antes mesmo de optar por essa profissão, seu papel como aluno foi experimentado. Segundo Tardif (2000), a história de vida escolar dos professores origina uma boa parte daquilo que os professores sabem sobre ensino. Mergulhados

anos em seu ambiente de trabalho, antes mesmo de iniciarem a carreira docente, uma bagagem de conhecimentos sobre a escola e sobre como ensinar é carregada de forma forte e estável. Essa bagagem como aluno é algo tão marcante que, segundo esse mesmo autor, a maioria das for-

mações iniciais dos professores não alteram aquilo que acreditam sobre o ensino. Em outras palavras, os professores acabam reativando aquilo que vivenciaram na escola, como estudantes, para solucionar problemas enfrentados enquanto docentes.

Como aluna de escolas públicas brasileiras, bagagem esta construída entre os anos de 1997 e 2007, o modelo de professor que tinha (e que muito admirava) era aquele que, com uma lousa e giz na mão, fazia as crianças aprenderem por meio de aulas conteudistas. Os alunos, sempre variando entre um número de 30 a 40, eram enfileirados e deviam prestar atenção no professor, sendo este o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Mizukami (1986) aponta que nesse modelo de ensino, o homem é visto como receptor passivo de informações – ou seja, a criança é considerada uma tábula rasa, capaz de acumular os conhecimentos transmitidos pela escola e pelo professor. Logo, a ênfase está na memorização de informações, sendo importante a variedade e quantidade destas. Dentro dessa relação social vertical, do professor para o aluno, existem as tarefas padronizadas, que desconsideram as diferenças individuais

No entanto, não foram necessários muitos anos de prática docente no ensino fundamental para perceber que as crianças para as quais eu dava aula, chamadas por Cortelazzo *et al.* (2018) como geração Z, exigiam

algo novo, algo que eu não estava preparada para oferecer. Então, como fazer diferente?

Para esses autores, a geração Z (nascidos a partir dos anos 2000) já nasceu em um mundo digital. Por isso, os estudantes pertencentes à geração Z apresentam características que vão além de conviver bem com a tecnologia: eles gostam de utilizá-la, são multitarefas, envolvem-se em vários projetos ao mesmo tempo, possuem sensibilidade audiovisual melhor desenvolvida, gostam de liberdade e de personalizar, e deixam sua marca pessoal naquilo que fazem.

Incomodada com essas questões, surgiu no início do ano de 2019 a oportunidade de ser professora no Centro Educacional SESI 442 – “João e Belinha Ometto”, uma escola da rede que se propõe a ser disruptiva e inovadora. Foi lá que tive a oportunidade de intensificar o aprendizado em busca de ser uma professora com novas formas de avaliar e desenvolver os conteúdos, capaz de trabalhar coletivamente com outros professores e colocar em prática metodologias mais ativas de aprendizagem. Porém, nenhuma mudança acontece de forma repentina: e é esse processo que buscarei relatar.

TECNOLOGIAS COMO ENRIQUECEDORAS DAS AULAS EXPOSITIVAS

Moran (2012) afirma que, na educação, o uso das tecnologias inicialmente busca aperfeiçoar o desempenho dentro dos padrões que já conhecemos, pois leva-se um tempo para os educadores terem o domínio pedagógico. A primeira etapa, segundo esse autor, foi o uso da tecnologia com o intuito de ajudar os professores a darem aula. Assim, o que costumava fazer em minhas aulas – acreditando estar utilizando a tecnologia para melhorar o ensino – era enriquecer as aulas expositivas com o uso de vídeos sobre o tema, com o objetivo de reexplicar ou ilustrar o que eu havia falado. Em outros momentos (menos frequentes) utilizava as tecnologias como um meio de pesquisa para aprofundamento dos temas expostos anteriormente, ou como uma forma dos alunos aplicarem – por exemplo, por meio de jogos sobre os temas – os conhecimentos que já haviam estudado em aula.

Contudo, meus estudantes continuavam sentados – na maior parte do tempo, enfileirados –, prestando atenção em aulas expositivas. Alguns

(geralmente sempre os mesmos estudantes, aqueles que apresentavam mais facilidade nessa forma de ensino) participavam com perguntas e/ou respostas, para que, posteriormente, aplicassem os conhecimentos transmitidos pelo professor. E, por mais que eu me desdobrasse, essa forma de aula não se mostrava eficaz para todos os meus 32 alunos. Uma parte deles aprendia todos os conceitos exigidos e obtinha bons resultados nas avaliações, uma parte aprendia parcialmente aquilo que era esperado e alguns ficavam à deriva nesse processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, o que mais me incomodava era que, para a maioria deles, o desejo de aprender não se mostrava evidente. Segundo Moran (2012), alunos motivados também fazem parte da mudança na educação, facilitando o processo, estimulando o professor e tornando-se parceiros de caminhada. Mas como motivá-los a aprender? Era hora de buscar novos caminhos para isso. Afinal, precisava haver outras formas de ensinar além dessas que eu utilizava.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Segundo Camargo e Daros (2018), as matrizes conceituais das nomeadas “metodologias ativas de aprendizagem” datam do início do século

XX, com o movimento da Escola Nova, que buscava contrapor o ensino tradicional, colocando o aluno como centro do processo de ensino e

aprendizagem e enfatizando o protagonismo dos estudantes. Durante a minha faculdade de graduação em Pedagogia, apesar de não ter escutado falar naquela época sobre o termo em si, havia estudado o movimento da Escola Nova e, portanto, sabia que esse não foi bem aceito na maior parte do país. Para Cortelazzo *et al.* (2018), a rejeição deveu-se ao fato do magistério e dos próprios alunos, preocupados com os exames vestibulares que passaram a existir, reafirmarem uma educação enciclopédica e que exigia muita memorização de conteúdo.

No entanto, Camargo e Daros (2018) também afirmam que, atualmente, inovar na educação tornou-se essencialmente necessário, pois é uma das formas de transformar, criando alunos ativos e protagonistas de seu aprendizado. Esse aprendizado, por sua vez, deve ser significativo, e não mais um conjunto de conteúdos transmitidos pelos professores e recebidos passivamente pelos alunos. Dessa forma, segundo esses autores, proporcionando que os estudantes relacionem o que estudam com situações reais, teremos uma aprendizagem significativa e enriquecedora, que atenda às demandas do século XXI.

As metodologias ativas surgiram então como um caminho em busca dessa educação para o século atual. Camargo e Daros (2018) compreendem as metodologias ativas como

uma pedagogia mais dinâmica, focada na criatividade e na atividade do estudante, proporcionando assim o protagonismo, o autodidatismo, a capacidade de resolver problemas e de desenvolver projetos, bem como estudantes que sejam autônomos e engajados no processo de aprendizagem. Entre alguns exemplos de metodologias ativas explicadas por Cortelazzo *et al.* (2018), pode-se citar: estudos de caso; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em problemas; teatralização; sala de aula invertida (*flipped classroom*); seminários; jogos; e debates. Contudo, entre todas elas, focarei a reflexão deste trabalho no ensino híbrido, por não apenas trazer o estudante como protagonista, mas também por se preocupar em inserir as tecnologias digitais, que fazem parte do cotidiano de nossos estudantes.

Para Bacich (2016), o ensino híbrido é a convergência entre o modelo presencial e o modelo *on-line*, que utiliza tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem. A ideia é que os estudantes possam aprender em diferentes tempos e locais, aumentando o conjunto de estratégias e dimensões de aprendizagem. O ensino híbrido pode ocorrer de diferentes formas, porém, em todas elas, as tecnologias não possuem um fim em si mesmas, mas têm um papel importante no processo, principalmente quanto à personalização do ensino.

O ensino híbrido combina espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos, pressupondo que, se há várias formas de aprender e várias formas de ensinar, é fundamental integrar a sala de aula e os ambientes virtuais, trazendo o mundo para dentro da escola. Isso pode ser feito por um caminho de mudanças suaves, que mantém o modelo curricular, mas priorizam o maior envolvimento do aluno. Outra opção seria um caminho de mudanças profundas, que redesenha espaços físicos e organiza o projeto pedagógico a partir de valores, competências e projetos, não mantendo a estrutura de divisão por disciplinas (Bacich; Moran, 2015).

Em 2018, já colocava em prática com meus estudantes um pouco da sala de aula invertida, modelo no qual a teoria é estudada em casa, no formato *on-line*, e o espaço da sala de aula é utilizado para retirar dúvidas e realizar discussões sobre o tema vis-

to previamente (Bacich; Moran, 2015). Para Bacich (2016), esse modelo é geralmente usado como um estímulo inicial para o ensino híbrido. A vantagem da utilização desse modelo foi a otimização do tempo de aula, não mais gasto com exposições de novos conteúdos. Além disso, passei a utilizar a plataforma Kahoot³ para fazer a revisão de conteúdos já trabalhados em aula e, por ser uma atividade pedagógica gamificada, os estudantes se envolviam bastante, gerando em contrapartida a relação de competição e a frustração daqueles que apresentavam dificuldade de aprendizagem.

Todavia, ao final desse mesmo ano, surgiu a possibilidade de ser professora em uma escola inovadora da Rede SESI-SP. Precisaria mudar de cidade e transformar meus métodos de ensino de forma disruptiva. Mas, por que não tentar? Agarrei a oportunidade e parti rumo a essa nova experiência.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E TRABALHO EM GRUPO

Forneiro (2008 *apud* Teixeira; Reis, 2012) aponta três elementos relacionados à organização do espaço: os estruturais, que não são passíveis de alteração por fazerem parte do edifício; o mobiliário, que pode sofrer reorganização, apesar de não poder ser retirado; e os materiais dispo-

níveis, que cada um pode utilizar da forma que julgar melhor.

Assim, a primeira grande mudança da nova escola estava relacionada à organização do espaço das aulas. Com mesas sextavadas e espaços sem portas ou divisões por quatro paredes, os estudantes se sentavam sempre em

³ Plataforma Kahoot: www.kahoot.com.

grupo. Com exceção dos cadernos e pastas-catálogos que serviam para guardar as atividades realizadas, o restante dos materiais era de uso coletivo, como lápis de escrever, borrachas, lápis de cor, canetinhas, folhas de sulfite, livros para leitura e pesquisa, notebooks e tablets.

Os trabalhos em grupo já eram realizados em minha prática anterior. Contudo, devido à indisciplina que isso gerava, não era uma prática cotidiana, mas sim, que acontecia em momentos específicos, dependendo do objetivo e da proposta da atividade a ser realizada. Na maior parte do tempo, os estudantes sentavam-se em duplas ou individualmente, porém sempre enfileirados e com as carteiras voltadas para a lousa. Isso revela uma prática que não possibilita a discussão em pequenos grupos – ou seja, que não se mostra favorável ao ensino centrado nos estudantes favorecendo a interação entre eles (Teixeira; Reis, 2012). A organização em círculos e semicírculos era feita geralmente apenas para a realização de assembleias ou discussões coletivas, em momentos também pontuais.

Para Teixeira e Reis (2012), as exigências do ensino, juntamente com o aumento de horas que os estudantes passam na escola, criam a necessidade de tornar as salas de aula um ambiente acolhedor, mais humano e bonito, permitindo a interação no qual seja agradável trabalhar. As autoras ainda afirmam que os espaços que

compõem a escola revelam a dinâmica que a envolve, os tipos de atividade e a interação que lá acontece.

Uma das dificuldades enfrentadas nessa nova forma de organização do espaço continuava sendo a indisciplina. Os estudantes conversavam demasiadamente, brigavam entre si, perdiam o foco da atividade. Muito do tempo era gasto resolvendo conflitos que ocorriam e pedindo para os alunos se concentrarem no que havia sido proposto.

Após a primeira semana observando os estudantes e conhecendo-os melhor, passei a determinar quais crianças trabalhariam juntas, pois o planejamento prévio e intencional do professor é essencial para a realização de grupos produtivos. Nos primeiros meses, se fez necessário alterar constantemente os agrupamentos, devido aos conflitos gerados internamente em cada grupo. No entanto, com o passar do tempo, os estudantes foram aprendendo a trabalhar coletivamente, dividir os materiais e, principalmente, se ajudar com relação ao aprendizado. Assim, como também foi constatado por Teixeira e Reis (2012), o modelo de ensino cooperativo tornou possível o alcance de objetivos sociais e de relações humanas, além de permitir que as crianças se ajudassem na aprendizagem dos conteúdos e competências escolares.

Essa experiência vai ao encontro do que os estudos de Johnson, Johnson e Smith (1998) afirmam: não bas-

ta dividir os estudantes em grupos e solicitar que trabalhem de forma cooperativa, ainda mais considerando que, em nossa sociedade, predomina a cultura do trabalho competitivo e individualista, dentro de um sistema escolar que geralmente preza pelas classificações e avaliações padronizadas. Segundo esses autores, é preciso que o professor: assegure que o estudante só obtém sucesso se todo o grupo o obter; estruture uma forma de avaliar o desempenho individual de cada estudante; promova grupos que sustentem a interação face a face – ou seja, que os membros garantam uns aos outros assistência e apoio para o aprendizado; se certifique que os estudantes desenvolvam as habilidades sociais necessárias para o trabalho cooperativo (afinal, são tão importantes quanto as habilidades cognitivas); por fim, esteja consciente de que leva-se um tempo para que os estudantes aprendam a trabalhar cooperativamente, sendo necessário mostrar o que e como pode ser melhorado.

Assim, depois de muitas conversas coletivas e reflexões a respeito do que é o trabalho colaborativo, além da própria prática diária, o primeiro

semestre foi finalizado com os alunos conseguindo trabalhar organizadamente nos agrupamentos produtivos, compreendidos aqui como agrupamentos formados por crianças com diferentes níveis de saberes a respeito de determinado conteúdo.

Essa capacidade de trabalhar em grupo tornou-se essencial para o alcance dos objetivos de ensino-aprendizagem propostos para o semestre. Como afirma Vygotsky (2007), o aprendizado humano se difere daquilo que os outros animais aprendem por pressupor uma natureza social específica e um processo que faz as crianças penetrarem na vida intelectual daqueles que as cercam. Isso significa, em outras palavras, que a organização em agrupamentos produtivos facilitou o trabalho com a zona de desenvolvimento proximal daqueles que precisavam de auxílio para avançar, pois a criança que apresentasse dificuldade na realização de alguma atividade ou na compreensão de algum conteúdo não precisava contar apenas com a figura do professor para ajudá-la, pois também tinha a ajuda dos colegas de grupo.

UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO E DE OUTRAS METODOLOGIAS ATIVAS

De acordo com Christensen *et al.* (2012 *apud* Bacich, 2016), o ensino híbrido apresenta quatro tipos estruturantes: rotação, *flex*, *à la carte* e virtual aprimorado. Em minha ex-

periência na nova escola, foquei em utilizar principalmente dois modelos da estrutura de rotação: a rotação por estações e o laboratório rotacional.

Na rotação por estações, os estudantes, organizados em grupos, realizam em cada estação tarefas diferenciadas, não sequenciadas, mas que funcionam de forma integrada para o alcance do objetivo proposto. Assim, todos os estudantes devem passar por todas as estações para que tenham acesso ao conteúdo completo trabalhado (Bacich, 2012). Na aula sobre fotossíntese, por exemplo, os estudantes precisavam entender como a alimentação das plantas ocorria, o que até então era um conteúdo totalmente novo para eles. Outro objetivo era que identificassem os elementos necessários para a realização da fotossíntese. Por fim, deveriam reconhecer a importância da fotossíntese para os vegetais e para o meio ambiente.

Planejei três estações para que, em uma aula de 90 minutos, os estudantes alcançassem todos esses objetivos. A primeira estação utilizava notebooks com acesso à internet e, por meio de uma lista de links entregue aos estudantes, eles deveriam assistir a vídeos previamente selecionados. A seleção prévia ainda é importante nessa faixa etária, para que os estudantes tenham acesso a um conteúdo com linguagem própria para essa idade, facilitando a compreensão do assunto estudado.

A segunda estação consistia em um texto informativo sobre o tema contendo os principais conceitos. Em seguida, os estudantes deveriam utilizar esses conceitos para completar

um esquema da fotossíntese representado por desenhos e uma cruzadinha sobre o tema.

A terceira estação envolvia a montagem de diferentes experimentos para constatar os elementos que são fundamentais ao processo de fotossíntese. Cada grupo que passasse por essa estação seguiria o texto instrucional e montaria um dos experimentos propostos. O primeiro experimento era o plantio de sementes de feijão que receberiam rega regular e luz solar, mas que ficariam dentro de uma caixa segmentada em três partes. Em cada parte, o furo da entrada de luz ficaria de um lado. Assim, se na primeira *prateleira* o furo estava à esquerda, na segunda deveria ficar à direita, objetivando testar se a planta seguiria a luz. O segundo experimento envolvia o plantio de sementes de feijão que receberiam rega regular, mas que ficariam em uma caixa sem entrada de luz. O terceiro, envolvia o plantio de sementes de feijão que ficariam em uma caixa com entrada de luz, mas que não receberia rega – ou seja, ficariam sem água. Além disso, os grupos tinham que desenhar suas hipóteses do que aconteceria para que pudéssemos constatar, após quinze dias, se essas hipóteses foram comprovadas ou não.

Dessa forma, com cada grupo permanecendo meia hora em cada estação, ao final de uma aula de uma hora e meia os estudantes haviam estudado conceitos de um tema total-

mente novo, aplicado esses conceitos em uma atividade escrita e realizado uma experiência científica com a formulação de hipóteses a respeito dos resultados que seriam obtidos. Apesar da organização dessa escola permitir que eu contasse com o apoio do analista de informática na primeira estação, e do professor de Arte para acompanhar a terceira estação, possibilitando que eu permanecesse com os estudantes que realizavam a atividade escrita, esse modelo de aula poderia ter acontecido com apenas um docente acompanhando a estação que considerasse mais complexa para os estudantes.

Como afirma Moran (2012), o professor não precisa mais concentrar toda sua energia transmitindo a informação. Ao invés disso, pode disponibilizar materiais para leitura individualizada, fáceis de compreender e de navegar, que facilitam o trabalho do aluno e permitem que esse aprenda sozinho ou em grupo. Logo, o docente passa a combinar seu papel de informador com o de mediador e contextualizador. O professor deixa de lecionar para acompanhar, gerenciar, supervisionar e avaliar o que está acontecendo, passando a orientar mais do que explicar.

Essa mudança de papel também é válida quando utilizamos o modelo de laboratório rotacional, em que dois espaços são utilizados: o da sala

de aula e o do laboratório de informática ou outro que também tenha acesso ao computador. Bacich (2016) explica que esse modelo não substitui o foco nas ações convencionais que ocorrem em sala de aula, usando o ensino *on-line* como uma ação sustentada para aperfeiçoar o ensino.

Um exemplo de aula em que realizei o modelo do laboratório rotacional foi com o conteúdo da multiplicação, visando a construção de fatos fundamentais dessa operação básica e a resolução de problemas. Enquanto alguns estudantes realizavam atividades sobre a multiplicação na plataforma Matific⁴ (que possibilita selecionar as atividades de acordo com as necessidades de cada aluno), um segundo grupo permanecia em sala de aula realizando atividades que haviam sido montadas para atender ao que aqueles estudantes precisavam naquele momento, permitindo assim a personalização do ensino. Continuavam organizados em pequenos grupos, o que proporcionava que se ajudassem durante as atividades, além de terem o professor como mediador, se necessário.

Afinal, de acordo com Bacich (2018), personalizar é realizar intervenções que proporcionem aos estudantes um aprendizado melhor, identificando as reais necessidades individuais ou coletivas, favorecendo o protagonismo e a autonomia. Ela

4 Plataforma Matific: www.matific.com.

ocorre quando os estudantes participam de propostas que fazem sentido para eles, construindo conhecimentos coletivos e interagindo com seus pares. Cortelazzo *et al.* (2018) complementam que essa individualização do itinerário formativo propicia que o professor entenda as deficiências e passe a auxiliar os estudantes, sendo que as tecnologias são fundamentais para tornar esse processo possível.

Aos poucos, fui entrelaçando esses modelos híbridos com outras estratégias de metodologias ativas: de-

bates; gamificação; *brainstorms* com *post-its*; pesquisas de autoria, em que os estudantes escolhiam um tema para pesquisar e, posteriormente, apresentar aos colegas; teatralização de textos; seminários e produções coletivas. Os conteúdos previstos para o 3º ano do Ensino Fundamental foram se desenvolvendo a partir dessas práticas mais ativas. Ao final do semestre, percebi a diferença: eram estudantes que se mostravam interessados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O TRABALHO CONJUNTO COM OUTROS PROFESSORES

Em minha vivência, percebi que nos adaptamos melhor às mudanças quando contamos com os colegas de equipe para embarcar na nova jornada. Esse movimento de parceria e trabalho em equipe é um dos assuntos abordados por Pacheco e Pacheco (2014), que trazem algumas experiências vividas por professores, alunos e pais de alunos na Escola da Ponte. Segundo relatos presentes no livro, quando os professores fundamentam suas práticas, partilham dúvidas e descobertas, trabalhando em equipe, conseguem perceber que autonomia envolve cooperação. Além disso, a reflexão coletiva dos problemas e a respeito do que pode ser melhorado é um dos fatores que leva a equipe estar sempre atenta aos ajustes necessários. Como afirmam esses

relatos, a tarefa de tornar os alunos protagonistas do próprio conhecimento, tendo também que dar conta de um currículo, não é fácil: exige um exercício de troca com os colegas em busca da direção para seguir.

Quando cheguei à nova escola tentando utilizar metodologias mais ativas em minha prática docente, já havia alguns professores vivenciando esse processo há um ou dois anos. Esses professores foram fundamentais para a partilha de experiências, fontes de estudo e até no auxílio do “como fazer”, transformando a teoria em prática docente. Não fazíamos a separação por disciplinas, porém, cada professor especialista (em Arte, Educação Física, Língua Inglesa, e até a nutricionista da escola) contribuía com o tema

escolhido para estudo ou, saindo de sua área de especialização, auxiliava as pedagogas a cumprir objetivos ligados ao aperfeiçoamento da escrita e do raciocínio lógico-matemático, por

exemplo. Os planejamentos semanais eram feitos em momentos coletivos, para que pudessemos combinar as atividades a serem realizadas e a contribuição que cada um daria.

CONSTRUÇÃO DE NOVOS MODOS DE AVALIAR A APRENDIZAGEM

O mesmo afastamento da vida real, que partiu o conhecimento em disciplinas e as distribui entre os anos escolares, serviu para convencionar o que os estudantes devem conhecer dentro de um determinado tempo, não devendo passar de ano aqueles que não dominaram esses conteúdos esperados. As provas tornaram-se, assim, motivadores artificiais, e os estudantes passaram a aprender para *tirar nota* (Freitas, 2003).

Rompendo com esse paradigma vivido ao longo da vida, encontrei-me em uma escola que não dava notas e que não fazia provas ao final de um conteúdo. Para avaliar os estudantes, eram elaboradas pautas de observação, sempre que se julgava necessário registrar o desempenho de um estudante quanto a alguma tarefa ou conteúdo desenvolvido. Alguns momentos de avaliação formal eram realizados, porém não ao final

do processo e nem com o objetivo de ser uma avaliação classificatória. O intuito era compreender o que o estudante já havia aprendido e o que precisava ser revisto, propondo uma outra forma de aprendizagem.

Os estudantes, após se apropriarem desse processo, não tinham medo de se autoavaliar e de dizer o que não haviam conseguido com autonomia, pois passaram a compreender que auxiliar a professora na identificação das dificuldades proporcionaria novos momentos de aprendizagem.

Ao final do semestre, por meio de um relatório descritivo de cada estudante, comparava-se cada criança com si mesma, analisando o desenvolvimento dela frente aos objetivos propostos para o período, ressaltando os avanços obtidos e o que precisava continuar sendo trabalhado no próximo semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças metodológicas não são fáceis; afinal, mexem com a bagagem construída em nossa vivência co-

mo alunos, exigindo dos docentes uma desconstrução daquilo que, até então, conheciam como ensino e aprendiza-

gem. Contudo, quando colocadas em prática, essas modificações trazem resultados gratificantes, tanto para os docentes, que veem seu trabalho sendo mais produtivo, quanto para os discentes, que demonstram satisfação em vir à escola por nela encontrarem aprendizagens mais significativas. A experiência como professora que vivi em 2019 foi levada para as escolas

nas quais atuei posteriormente como coordenadora pedagógica. Hoje, de volta ao SESI “João e Belinha Ometto”, tenho a certeza de que uma aprendizagem significativa é capaz de ser realizada em qualquer lugar, desde que o professor acredite, esteja aberto às mudanças (compreendendo-as como um processo) e, sobretudo, sempre disposto a aprender.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L. Ensino Híbrido: Relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**, Aracaju, Anais, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/view/3323>. Acesso em: 24 maio 2024
- BACICH, L. Personalização na prática: algumas reflexões. **Revista da Educação do SESI São Paulo**, 2018. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2019/01/05/personalizacao-na-pratica-algumas-reflexoes/>. Acesso em: 24 maio 2024.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Pátio**, n. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.
- CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.
- CORTELAZZO, A. L. *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2018.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: Confronto de lógicas. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; SMITH, K. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades: qual é a evidência de que funciona? **Change**, v. 30, n. 4, p. 26, 1998.
- MIZUKAMI, M. G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MORAN, J. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Editora Papirus, 2012.
- PACHECO, J.; PACHECO, M. F. **Diálogos com a Escola da Ponte**. Petrópolis: Editora Vozes, Petrópolis, 2014.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2024.
- TEIXEIRA, M.; REIS, M. F. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4 n. 11, p. 162-187, 2012. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>. Acesso em: 24 maio 2024.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.