

**Orientação
do Currículo**



Substituições Didáticas
Currículo da Cidade

Recuperação de Aprendizagens



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo

Bruno Covas

Prefeito

Secretaria Municipal de Educação

Bruno Caetano

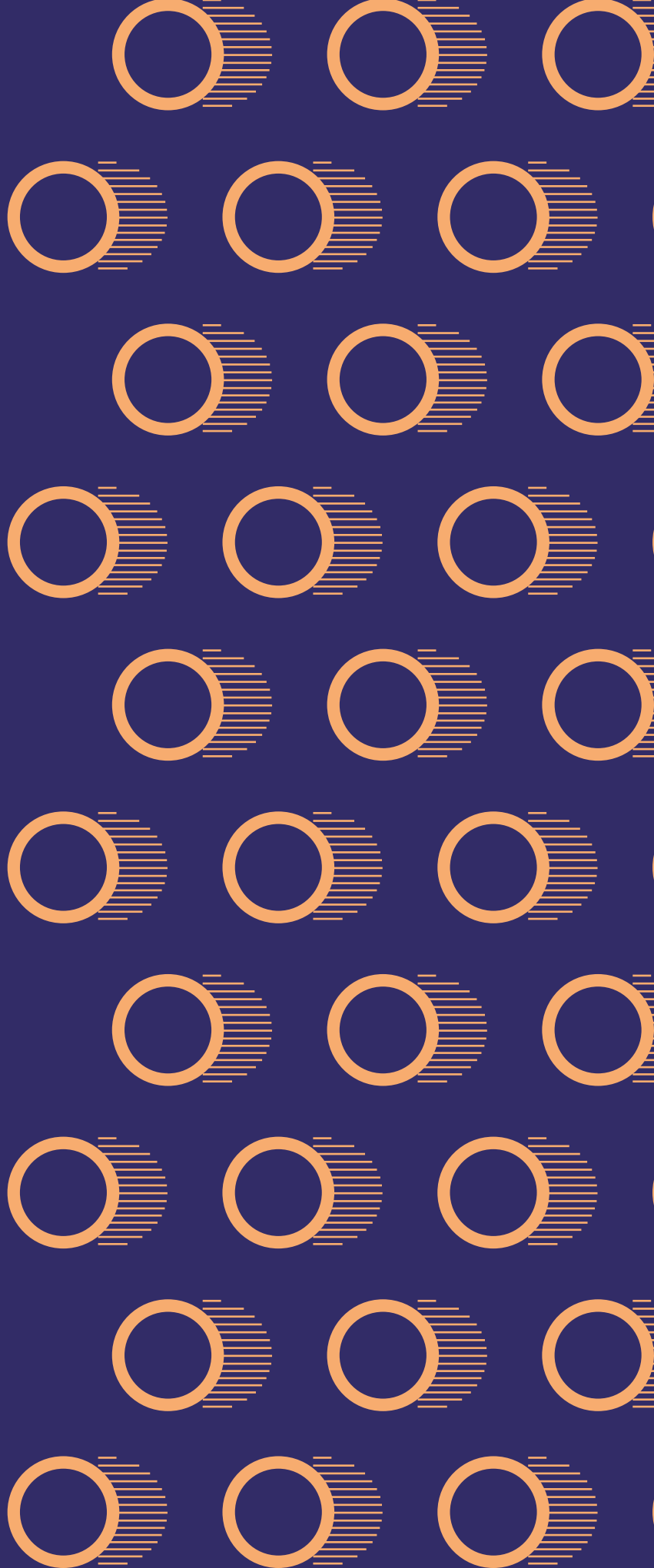
Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto

Pedro Rubez Jeha

Chefe de Gabinete



Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Orientações Didáticas do Currículo da Cidade

Projeto de Apoio Pedagógico

Recuperação de Aprendizagens

São Paulo | 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli - Coordenadora

ASSESSORIA TÉCNICA - COPED

Fernanda Regina de Araujo Pedroso

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO – DIEFEM

Carla da Silva Francisco - Diretora

EQUIPE TÉCNICA – DIEFEM

Amanda Martins Amaro

Cintia Anselmo dos Santos

Daniela Harumi Hikawa

Felipe de Souza Costa

Heloísa Maria de Moraes Giannichi

Hugo Luís de Menezes Montenegro

Humberto Luís de Jesus

Karla de Oliveira Queiroz

Katia Gisele Turillo do Nascimento

Kátia Sayuri Endo

Lis Regia Pontedeiro

Paula Giampietri Franco

Rosângela Ferreira de Souza Queiroz

Uyara Vieira Costa de Andrade

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS COORDENAÇÃO

Cintia Anselmo dos Santos

Daniella de Castro Marino Rubio

Heloísa Maria de Moraes Giannichi

ASSESSORIA

Débora Reis Pacheco

Érica de Faria Dutra

Regina Braz da Silva Santos Rocha

CONSULTORIA UNESCO

Sílvia Maria Gasparian Colello

EQUIPE TÉCNICA SME

RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS

Cintia Anselmo dos Santos

Heloísa Maria de Moraes Giannichi

COLABORADORES

Chie Hirose

Fernando Araújo de Oliveira

Rosana Dutoit

Rosaura Soligo

Suzana Nobre

REVISÃO TEXTUAL

Felipe de Souza Costa

PROJETO EDITORIAL

CENTRO DE MULTIMÉDIAS

Magaly Ivanov - Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE - Editoração e Ilustração

Ana Rita da Costa - Projeto gráfico

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Pesquisa Iconográfica

Eliete Caminhoto

Fotos Capa

Daniel Arroyo da Cunha

Enzo Maia Boffa

Magaly Ivanov

Paula Letícia de Oliveira Floriano

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação.
Coordenadoria Pedagógica.

Orientações didáticas do Currículo da Cidade : Projeto
de Apoio Pedagógico : recuperação de aprendizagens. – São
Paulo : SME / COPED, 2019.

72p. : il.

Bibliografia

1. Sistemas de recuperação escolar. 2. Educação –
Currículo. 3. Projetos educacionais. I. Título.

CDD 371.27

Código da Memória Técnica: SME49/2019

Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal

Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

Educadores e Educadoras,

Dando continuidade ao processo de implementação do Currículo da Cidade do Ensino Fundamental e das ações de SME para o acompanhamento das aprendizagens, apresentamos as Orientações Didáticas para o Projeto de Apoio Pedagógico.

Esse Projeto é uma iniciativa importante para toda Rede, pois ratifica a convicção de que toda criança e adolescente devem ter seus direitos de aprendizagem garantidos. Firmar parcerias, compartilhar responsabilidades, ter o olhar atento e ações assertivas possibilitam a superação das dificuldades de aprendizagens de cada um.

Nesse sentido, as Orientações Didáticas para essa ação curricular propõe alguns procedimentos para nossa Rede que asseguram a identidade do Projeto e alternativas didáticas lúdicas, flexíveis, significativas e dinâmicas para a construção da aprendizagem dos estudantes.

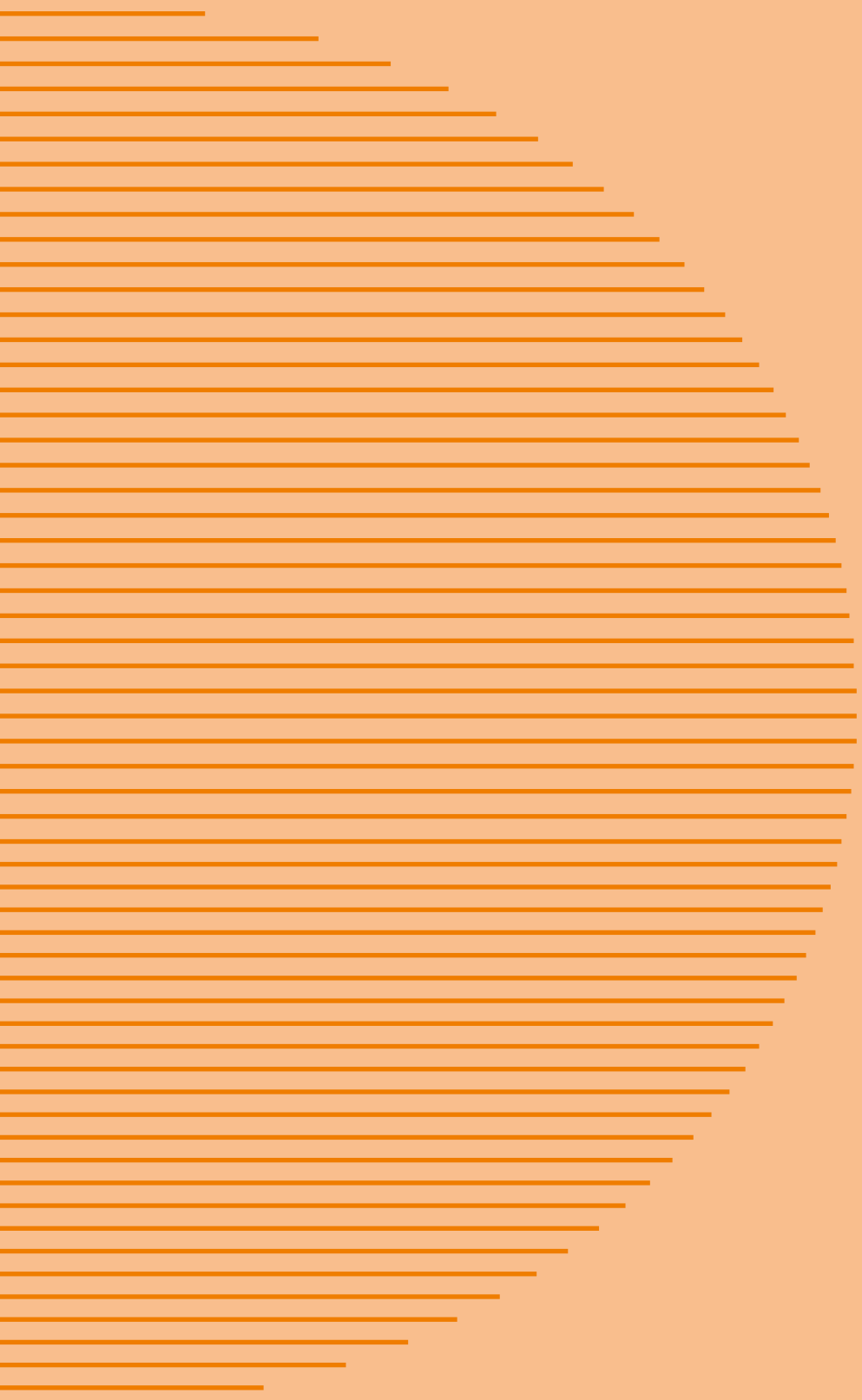
Refletir, planejar e intervir nas necessidades educacionais de cada um desses estudantes encaminhados para esse Projeto é uma tarefa complexa, mas com o envolvimento e parceria de cada membro da equipe da Unidade Escolar, o suporte técnico e formações das equipes de DIPEDs e SME, esse Projeto tem ressignificado a trajetória escolar de nossos estudantes.

Esperamos que esse documento venha ao encontro das práticas já desenvolvidas na rede e possa ampliar suas possibilidades de reflexão, atuação e intervenção.

Bom trabalho!

Bruno Caetano

Secretário Municipal de Educação



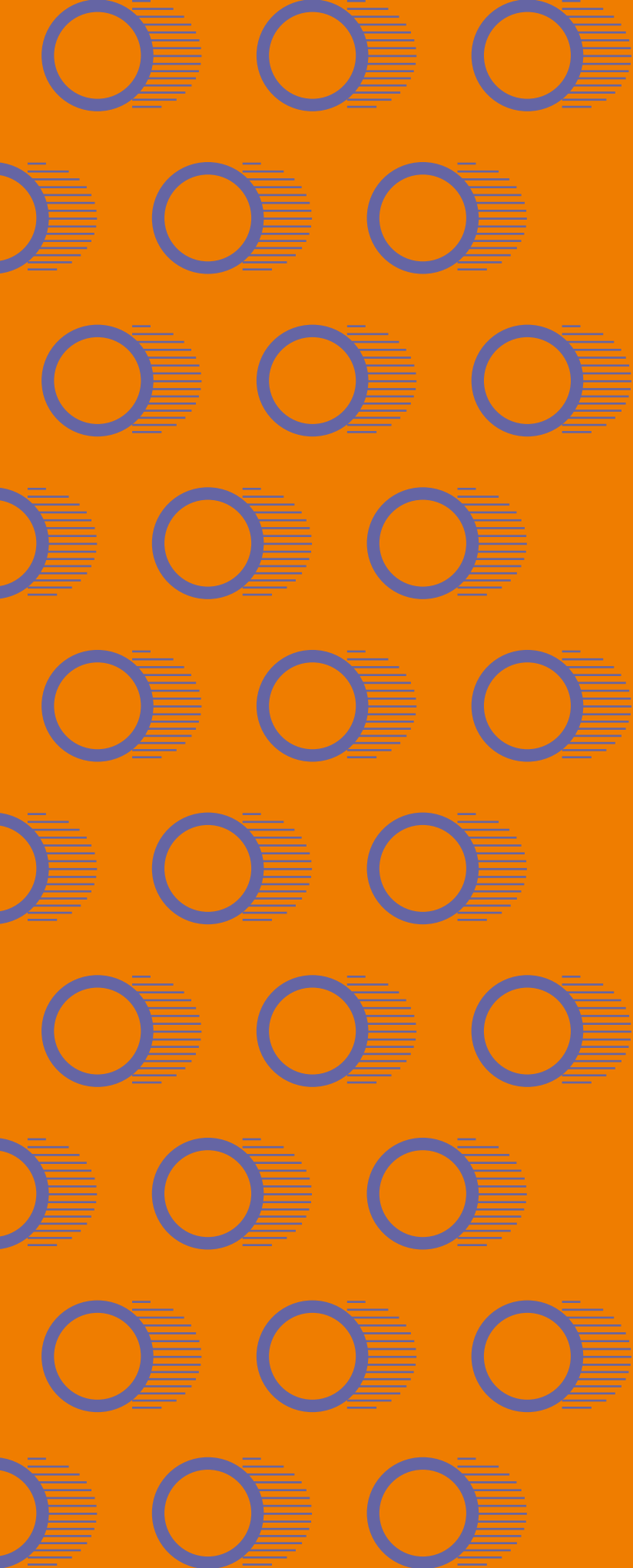
Saber mais



Com a
palavra

Sumário

-  7 Apresentação
-  11 Apoio Pedagógico e os sujeitos das aprendizagens
-  17 Articulação necessária ao trabalho de Recuperação de Aprendizagens
-  29 Encaminhamento e Agrupamentos para o Projeto de Apoio Pedagógico
-  33 Leitura, escrita e resolução de problemas nas sequências de atividades
-  39 Acompanhamento das Aprendizagens
-  47 Referências
-  49 Anexos
-  67 Apêndice



Apresentação

O compromisso com a aprendizagem, firmado no Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, prevê que bebês, crianças, adolescentes e adultos “são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas, capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas”. Para tanto, políticas públicas precisam “olhar” para aqueles que necessitam de tempos e condições distintas para construir os conhecimentos escolares.

Ademais, o documento curricular tem como conceitos orientadores, a Educação Integral, a Equidade e a Educação Inclusiva. Esses são os princípios que norteiam todas as práticas escolares no que diz respeito à formação dos sujeitos em sua complexidade, a garantia de que todos são capazes de aprender dadas as condições adequadas e a consideração das especificidades de percursos da aprendizagem.

O Projeto de Apoio Pedagógico (PAP), outrora Recuperação Paralela, foi instituído com o objetivo de auxiliar estudantes com dificuldade de aprendizagem no Ensino Fundamental, garantindo o direito de aprender, com vistas à redução da defasagem idade/ano e da evasão escolar. Dados gerenciais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo apontam que os estudantes que frequentam o PAP apresentam maiores taxas de aprovação, quando comparados àqueles que não o frequentam. É sabido que a cada ano de reprovação, aumentam, gradativamente, os índices de evasão escolar. Isso nos permite dizer que o Projeto de Apoio Pedagógico impacta, diretamente, na recuperação e na garantia dos direitos às aprendizagens de todos os estudantes.

Um projeto com tamanha importância necessita de uma estruturação condizente com seu histórico e com as discussões da rede, acerca da recuperação das aprendizagens, nos últimos anos. Os ricos movimentos de escuta aos docentes envolvidos no projeto têm apontado a necessidade de abordar, entre outros temas, a importância do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, conhecer suas identidades e suas trajetórias escolares. Também é importante considerar as trocas de experiências possibilitadas na formação continuada das(os) professoras(es) que desempenham essa função no ambiente escolar e a fundamentação de um trabalho articulado entre essa(e) profissional, o(a) professor(a) da sala regular e Coordenador Pedagógico para o avanço das aprendizagens dos estudantes.

O presente material tem por objetivo apoiar tais demandas, em articulação constante ao que se propõe na formação continuada, e as ações desenvolvidas, favorecendo a autonomia didática dos docentes do Projeto de Apoio Pedagógico (PAP).

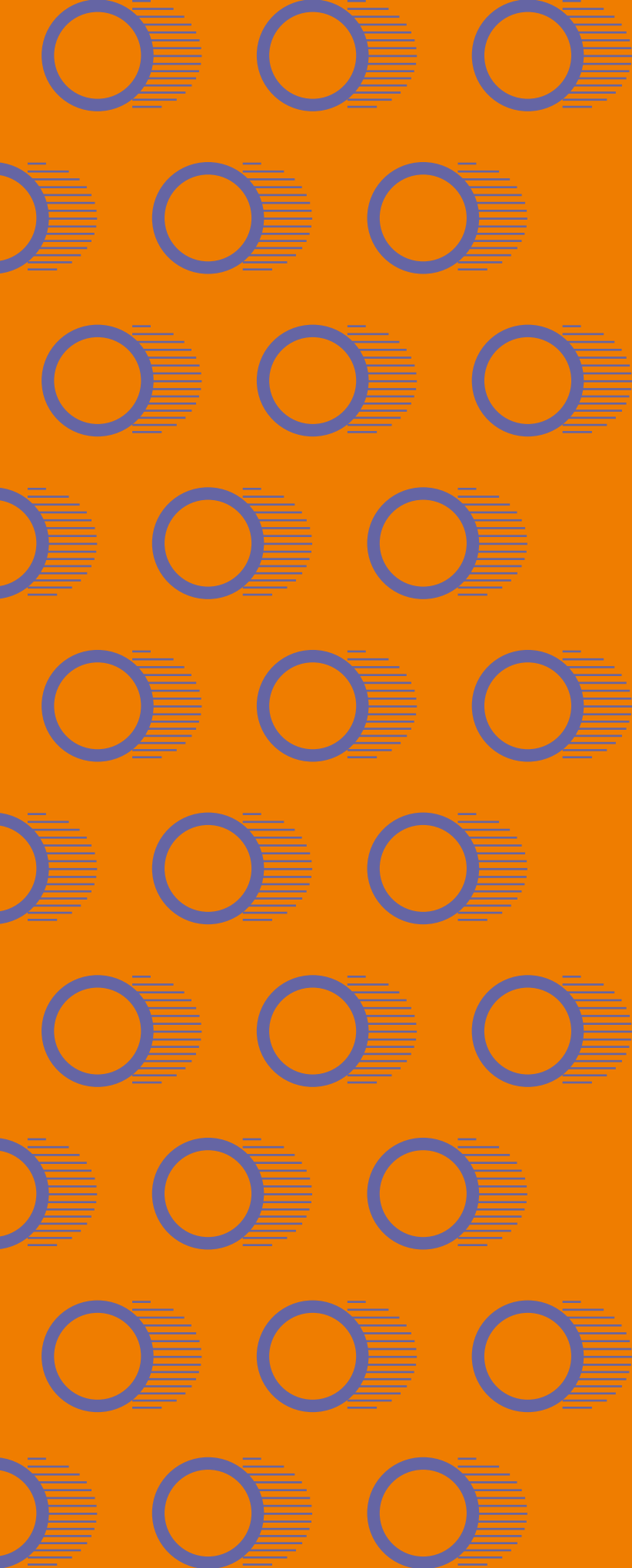
Na primeira parte, propomos a discussão, sob um enfoque teórico, acerca dos sujeitos da aprendizagem, ponto central de toda ação pedagógica, e da reestruturação do projeto proposta pela Instrução Normativa nº25 12/12/2018.

Na sequência, a discussão apresentada é sobre os registros e suas relevâncias como instrumentos de encaminhamento e de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes no projeto. Registros qualificados e minuciosos que observam as particularidades dos processos de aprendizagem individual e da superação de suas dificuldades.

Por fim, apresentamos as propostas do trabalho por projetos, temas integradores e sequências de atividades. Todo o material pretende encorajar a autoria docente, uma vez que pode ser desdobrado, reinventado e adaptado para que faça sentido nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes nos diferentes territórios e realidades da cidade de São Paulo.

Esperamos, com essa publicação, contribuir para o processo de formação de cada docente que atua no PAP e que o material, de maneira complementar à formação, subsidie a prática pedagógica com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem de nossos estudantes.





Apoio Pedagógico e os sujeitos das aprendizagens

Ensinar e aprender são processos que ocorrem de maneira concomitante no ambiente escolar. No entanto, aprender é um ato individual. Como tal, cada sujeito tem seus modos, tempos e ritmos de aprendizagem que necessitam ser compreendidos por nós educadores e, em especial, por aqueles que se comprometem para com o apoio pedagógico aos estudantes com dificuldade de aprendizagem.

Os estudantes, público alvo do PAP, são aqueles que, por motivos distintos, não conseguiram, no tempo regular de aula, se apropriar dos conhecimentos escolares para o ano, ou mesmo para o Ciclo de Aprendizagem, e que necessitam de apoio pedagógico para além da recuperação contínua na sala de aula regular. Tal fato pode, por vezes, gerar sentimentos de fracasso ou inferioridade nesses estudantes.

Compartilhamos com Hashimoto (2012, p.105) sua definição sobre o que significa ter dificuldade de aprendizagem: “a dificuldade de aprendizagem é uma situação momentânea na vida do aluno, que não consegue caminhar em seus processo escolares, dentro do currículo esperado pela escola, acarretando comprometimento em termos de aproveitamento e/ou avaliação”.

Por um lado, o olhar do docente é essencial ao estabelecimento das relações que necessitam constituir. Mais do que o olhar, agir de maneira sensível para compreender a complexidade dos diferentes processos de aprendizagem será eficaz e favorecerá a aproximação entre estudante e professor.

Por outro, a escuta ativa a estudantes que, muitas vezes, se omitem à fala, é também um esforço necessário. Encorajar e motivar a expressão podem, além de estreitar os laços, desenvolver a confiança e garantir uma atuação docente assertiva.

É primordial, também, considerar que o PAP atende estudantes do Ensino Fundamental e Médio, preferencialmente a partir do 3º ano. Isso acarreta em uma diversidade de faixas etárias que podem, a depender da dificuldade apresentada, agrupar os estudantes conjuntamente. Assim, a atenção deve ser redobrada nos momentos de planejamento, escolhas didáticas e intervenções para que crianças e adolescentes tenham preservados e respeitados seus tempos de aprendizagem.

Esse equilíbrio não só demonstrará respeito pelos sujeitos da aprendizagem, como contribuirá para o avanço de suas aprendizagens, uma vez que, ao

considerar as culturas da infância, o contexto social e o interesse dos estudantes, a prática docente será bem sucedida.

Nesse sentido, oferecer vivências, no PAP, que aproximem o conhecimento escolar de seus contextos, promove a motivação necessária à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. O trabalho com projetos e sequências de atividades é privilegiado nessa perspectiva, pois possibilita a eleição de temáticas que, alinhadas aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Currículo da Cidade, permitem a apropriação dos conteúdos escolares de maneira articulada aos interesses reais dos estudantes. As sequências de atividades do material curricular de nossa rede operam nessa perspectiva. Ainda assim, é importante perceber os estudantes e o envolvimento deles a partir das temáticas apresentadas, a fim de realizar ajustes ou repensar os projetos com vistas à elaboração de sequências próprias, que façam sentido a eles e aos espaços e contextos em que convivem.

Além da consideração aos sujeitos da aprendizagem no planejamento e na escolha do material, a intervenção docente precisa ser individualizada no sentido de perceber as necessidades de cada um dos estudantes do projeto. A possibilidade de atender grupos menores de trabalho se justifica exatamente por isso. Alguns expressarão, com mais facilidade, suas fragilidades, enquanto outros omitirão – quer por vergonha, quer por resistência – suas dificuldades. Para esses, sem dúvidas, o desafio docente será ainda maior, bem como o contentamento em perceber os avanços em suas aprendizagens.

Para auxiliar a professora desse projeto, foi elaborado, em parceria com a Professora Silvia Colello¹, um roteiro de entrevista/conversa para ser realizada com os estudantes. A seguir, explicitamos as instruções e as sugestões de perguntas para coletar algumas informações pertinentes para esse trabalho.

Roteiro para entrevista/conversa com os estudantes da Recuperação de Aprendizagens

Toda criança tem algo a dizer (uma história para contar) sobre aquilo que sabe/não sabe, sobre a sua condição na escola ou sobre seu percurso de aprendizagem. O conjunto dos sentidos por ela atribuídos, isto é, o modo como o sujeito situa e valora o seu percurso de aprendizagem e os objetos de conhecimento funcionam como um referencial orientador da sua relação com o conhecimento e com a vida escolar. Por isso, a compreensão do ponto de vista do estudante funciona

¹ A Professora Doutora Silvia Colello, referência em Alfabetização e estudos sobre Fracasso Escolar prestou consultoria para o Projeto de Apoio Pedagógico em 2019, em parceria com a UNESCO.

como ponto de partida para qualquer intervenção pedagógica, sobretudo quando o objetivo é resgatar oportunidades perdidas e conhecimentos insuficientemente assimilados. Assim como a avaliação objetiva dos saberes, a apreensão de subjetividades, sentimentos e dificuldades dos estudantes é o melhor aval para que o professor possa encontrar caminhos para a reversão da situação de fracasso escolar.

Além disso, o levantamento desses dados em larga escala no rol de escolas envolvidas (Projeto de Apoio Pedagógico - Recuperação de Aprendizagens) pode ajudar a mapear a situação de crianças que não atingem os objetivos previstos pela escola.

Seja no plano individual, seja no delineamento de tendências comuns, importa compreender que a iniciativa de dar voz ao estudante “é a única maneira que se tem para desvendar algumas questões. Não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto” (DE-MARTINI, 2001, p. 2.).

Para que se possa promover essa escuta sensível, a interlocução entre professor e estudante deve ser estabelecida individualmente, em uma fase inicial (ou retomada) dos trabalhos de Recuperação, separadamente de procedimentos diagnósticos, orientando-se por focos de abordagem pertinentes e pelo “o devido tempo das pessoas”, o tempo para a construção de uma relação dialógica pautada pela confiança; o momento que o professor julgar oportuno.

Guiado pelos focos de abordagem – “Vínculo com a escola”, “Relação com os objetos de conhecimento” (Língua escrita e Matemática) e “Consciência do processo cognitivo” -, o professor deve deixar o estudante à vontade para que ele possa efetivamente falar de si em vez de dar uma “resposta padrão”. Embora o registro desse diálogo possa ser feito objetivamente, de modo a facilitar a contabilidade dessas sondagens, o diálogo deve fluir como um “bate papo informal”, regido pela perspectiva de mútua compreensão e troca de ideias.

- No 1º foco **“Vínculo com a escola”**, o que está em pauta é buscar o sentido de pertinência do estudante na escola. Como perguntas norteadoras (que podem se concretizar de diversas formas) a professora poderá questionar: “Todo mundo diz que é importante ir para a escola, mas a gente sabe que a vida na escola pode ser legal ou não. Então, explique para mim o que você acha da sua escola? Como você se sente lá? Por quê?”
- No que diz respeito ao 2º foco **“Relação com os objetos de conhecimento”**, é preciso captar como o sujeito se sente em cada campo de conhecimento: a motivação para aprender e a valoração dos respectivos conteúdos. Para tanto cabem os seguintes questionamentos norteadores: “O que você acha de aprender? É fácil? É difícil? Por quê?”
- O 3º foco **“Consciência do processo cognitivo”** tem o objetivo de sondar a compreensão do sujeito sobre seus processos de aprendizagem/não aprendizagem e, eventualmente, de poder até vislumbrar alternativas de encaminhamento pedagógico.

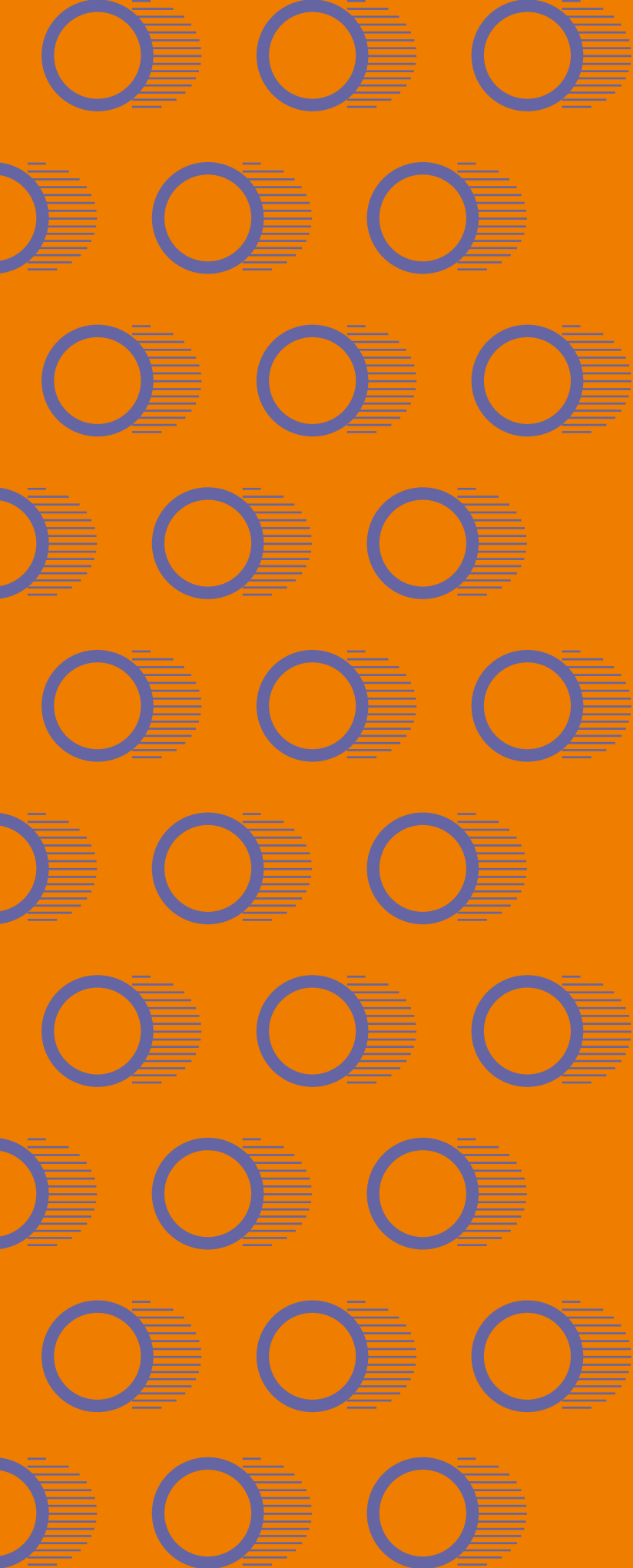
Para cada um desses focos de abordagem, os professores deverão captar os sentidos das relações estabelecidas (positiva, indiferente, negativa), podendo anotar aspectos ou razões mencionadas, assim como quaisquer outras observações que julgar pertinente.

Em síntese, o que se pretende é a escuta acolhedora voltada para uma sondagem das subjetividades: um procedimento simples para propósitos complexos e imprescindíveis. Afinal, se a Educação se faz na relação entre pessoas, é na construção dessas relações que podemos aprender e reaprender.



As perguntas sugeridas para essa entrevista com os estudantes estão na página 65.





Articulação necessária ao trabalho de Recuperação de Aprendizagens

O trabalho docente é, por natureza, um trabalho colaborativo. No ambiente escolar e no processo de aprendizagem, a construção de saberes, para que seja efetiva, necessita ser um processo compartilhado, que promova a articulação entre as áreas e construa sentido social.

O processo, quando estamos tratando da recuperação das aprendizagens, não ocorre de maneira distinta. Articular os saberes que as diferentes áreas do conhecimento oferecem e promover um ensino para a vida é premissa para que os estudantes, que não assimilaram os conhecimentos necessários nas classes regulares, tenham a oportunidade de, em outro espaço, com diferentes pares, de maneiras diversas e num tempo estendido, recuperar tais conhecimentos.

A Instrução Normativa n.º 25 publicada em 12/12/2018 e a legislação que a precedeu já indicavam a integração das diferentes Áreas de Conhecimento na perspectiva da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva, tendo a garantia das aprendizagens como norteadora do trabalho pedagógico e o ambiente escolar como local de promoção do protagonismo do estudante. O Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, de maneira similar, corrobora com tais perspectivas e em sua parte introdutória enfatiza a complexidade do trabalho pedagógico ao discutir a Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Temos, portanto, um desafio apresentado que se trata não somente de oferecer um ensino que articule as áreas de conhecimento e a integralidade dos sujeitos, mas também de envolver os diferentes profissionais da escola nessa tarefa de apoiar os estudantes com dificuldades de aprendizagens.

A docente atuante no PAP é figura potente para essa articulação. Porém, sua atuação será ainda mais eficaz quando respaldada pelos demais profissionais e, principalmente, pelo maior responsável pela articulação pedagógica na escola, o coordenador pedagógico.



No anexo desse documento, você também poderá encontrar o artigo intitulado “Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar”, da Profa. Dra. Silvia M. Gasparian Colello, que trará ainda mais indícios à reflexão docente acerca dos desafios do trabalho com os estudantes público alvo do PAP.

É essencial que a coordenação pedagógica e a professora do PAP estejam engajadas e alinhadas para que, primeiro, os encaminhamentos ao projeto sejam realizados de maneira discutida e corresponsável, envolvendo todo o grupo docente. Depois, todo o processo de recuperação seja acompanhado visando à superação das dificuldades dos estudantes. Ademais, o coordenador pedagógico exerce papel essencial no engajamento dos demais professores, regentes nas classes regulares, que são similarmente responsáveis pela recuperação das aprendizagens dos estudantes, público-alvo do PAP.

Como articulador dos processos de ensino, o coordenador pode, em parceria com a professora, realizar os demais encaminhamentos necessários à recuperação de aprendizagens. Pode envolver os responsáveis pelos estudantes num processo de aproximação com a escola e de orientação no que diz respeito ao apoio que podem para o desenvolvimento escolar do sujeito, inclusive garantindo sua frequência ao projeto e acompanhando seus avanços.

Ademais, é essencial que todo o grupo de profissionais da escola se corresponsabilize por tais recuperações.

Os momentos de estudos coletivos previstos na escola, os Conselhos de Classe e demais Reuniões Pedagógicas são ocasiões privilegiadas para que se discutam, compartilhem e tomem decisões acerca dos encaminhamentos necessários para o apoio aos estudantes – que por vezes, não se limitam ao ambiente escolar. A rede de proteção social, instituída na SME pelos Núcleos de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA)², por vezes encontra nos estudantes do PAP similares sujeitos.

A recuperação contínua, nesse sentido, exerce papel significativo e necessita ser revisitada constantemente. Os docentes das classes regulares podem estabelecer bons diálogos com a professora do PAP visando ajustar seus planejamentos e contribuir para diagnósticos constantes, cada vez mais, aproximados em relação às dificuldades dos estudantes público-alvo do projeto. Além disso, essa relação, quando bem estabelecida, estreita o compromisso de todos para com o apoio pedagógico. Os relatos a seguir, das professoras Chie e Suzane, professora da classe regular e do Apoio Pedagógico, respectivamente, apresentam a forma como encontraram, durante um ano letivo, meios de articular seus trabalhos a favor da recuperação das aprendizagens dos estudantes com dificuldade.

² Para conhecer mais sobre a atuação dos NAAPA em sua região, consulte <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/NAAPA-2>

Com a palavra

**Admiração, sensibilidade e articulação como pontos de integração para o trabalho com a Recuperação das Aprendizagens**

Relato da Profa. Chie Hirose: uma experiência realmente tocante em minha carreira com uma professora do PAP. No início de 2016, a Profa. Suzana fez um pedido inusitado: desejava ministrar cinco aulas sequenciais de Matemática para toda a turma do 5ºB do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, observar as cinco crianças que estavam selecionadas para a Recuperação Paralela sob sua responsabilidade. Era uma experiência de parceria na minha sala de aula: a partir da regência, a professora pretendia observar de perto o comportamento das crianças com dificuldades de aprendizagem, interagindo com os colegas, com a professora e na relação que elas estabeleciam com os saberes. O interessante era que eu, professora da classe, poderia ficar junto com os estudantes e a profa. Suzana, observando ou colaborando com a dinâmica do grupo. Pode-se dizer que o formato era como na docência compartilhada que realizamos em nossa rede.

Naquela ocasião, combinamos que o planejamento e a liderança na execução da sequência didática estariam sob a responsabilidade da professora de PAP, que escolheu a Geometria como eixo. As aulas preparadas pela profa. Suzana, claro, eram recheadas de experiências concretas. Por exemplo: criar novas figuras geométricas de acordo com o problema proposto. Além das investigações tridimensionais, estudo da história da Matemática, atividades de criação, sistematização de novos conhecimentos, trabalho em grupo, propostas individuais e, até mesmo, charadas! Houve até exposição de figuras geométricas criadas pelas crianças como obras de arte (inclusive com legendas!). A descoberta do conteúdo de Geometria era pulsante. A Matemática realmente estava sendo o instrumento para a leitura do mundo. Foi uma experiência incrível para todos os presentes!

Duas situações foram, para mim, marcantes como docente da classe:

1) A importância da colaboração mútua para compreendermos os nossos estudantes da PAP. Depois da segunda aula, a profa. Suzana me deu um retorno muito rico. Entre várias trocas de observações sobre os estudantes, uma foi comovente. Suzana, maravilhada, contou que viu em uma estudante uma capacidade lógica-racional fora do “pensamento padrão”. Enquanto todos erraram na resposta de um desafio lançado pela professora, essa estudante destacou-se por seu pensamento divergente e criativo... Eu me espantei pela qualidade do “olhar” da professora que,

em pouquíssimos encontros, descobriu um talento escondido. Fiquei impressionada com essa devolutiva, pois desta vez, não precisei defendê-la de reclamações... uma estudante que se esforçava para corrigir graves desvios fonológicos e que nunca – nos comentários da maioria dos seus professores especialistas – se destacou por sua performance nos estudos (e por isso mesmo, indicada para PAP). Meu coração pulsou forte: alguém reconheceu a criança que tanto me fazia crer na sua potencialidade! Não estou mais sozinha. Fiquei sorrindo, feliz! “Ela não é demais, Suzana? Nossa, ela vai amar ter aulas com você!”. Percebo o quanto, nós, professores da classe regular, necessitamos do comentário positivo de uma colega, sobre os estudantes de PAP que tanto queremos ajudar. A opinião correspondida sobre a menina foi suficiente para me animar na continuidade do projeto pedagógico no qual me empenhava, há quatro anos, com essa estudante. Um ano depois, quem imaginaria que o respaldo da opinião pedagógica da profa. Suzana em relação a essa estudante fosse fator decisivo para que o Conselho de Classe aceitasse a não reprovação dela no 6º ano?

2) Segunda situação, esta quase surreal: Todos sabem que nenhuma criança aceitaria espontaneamente ficar no contra turno para o Projeto, sem o convencimento dos professores com projetos claros sobre como avançar na aprendizagem e com a motivação da família. Para minha surpresa, escutei as conversas entre as crianças que arrumavam os objetos geométricos para levá-los na sala do PAP: “Deixa comigo que eu sei onde que é a sala dela”. “Nossa, vocês vão ter aula da profa. Suzana, de novo?” “Sim, depois do almoço, mas agora é só pra gente!” “Que pena, só vocês? Eu queria, também.” “Não, não, claro que você não pode, né. Tem que ser alunos dela, da Recuperação!”. “Poxa! Vocês têm uma sorte!” Parece incrível: os estudantes de Recuperação estavam sendo invejados pelos que não eram do PAP! Aqui percebemos a importância de todas as crianças reconhecerem a professora do PAP da escola como alguém próxima delas, querida, e que tem um projeto relevante que oportuniza de maneiras criativas recuperar conhecimentos que elas não conseguiram na classe regular. Um detalhe: mais tarde, os estudantes descobrem que um dos colegas conseguiu, além das aulas do projeto de apoio pedagógico, que a profa. Suzana já começasse a orientá-lo para Metodologia de como ensinar outras crianças, pois o grande sonho dele era ser professor de Matemática. Por que não aprender já a arte de ensinar com a melhor professora?

Comentários da profa. Suzana Nobre: *Considero importante ressaltar que essa experiência de compartilhamento foi possível porque havia um ambiente propício para ela acontecer, criado ao longo do efetivo trabalho diário da Profa. Chie, persistente, interessada na formação integral dos estudantes, que tornou-os receptivos à proposta que exigiu participação, concentração, criatividade e colaboração. De fato, considero o trabalho de recuperação das aprendizagens como uma docência compartilhada, mas não no sentido restrito de suprir o conteúdo da grade curricular e sim na reafirmação das potencialidades do estudante.*

Relato da Profa. Suzana Nobre: atuando como professora de Projeto de Apoio Pedagógico - Recuperação de Aprendizagens, fico cada vez mais convencida da existência da estreita relação entre o baixo desempenho do estudante e suas emoções e crenças. Por isso, tenho procurado ampliar o olhar aos estudantes para além de suas dificuldades cognitivas, se é que existem. Tivemos uma experiência de articulação, eu e a Profa. Chie, que envolveu pais e responsáveis, direção, coordenação, agentes escolares e professores. Essa experiência veio confirmar que o trabalho de recuperação das aprendizagens se mostra mais complexo do que simplesmente diagnosticar defasagens de aprendizagem. Nós apoiamos a iniciativa de cinco crianças, ex-alunos e ex-alunas da Profa. Chie, algumas indicadas para o projeto, que queriam ser auxiliares da professora na sua atual classe de primeiro ano: elas queriam ajudar as crianças na alfabetização, após saírem da aula de recuperação no contra turno. Para isso acontecer, foi preciso contar com o apoio de vários agentes da comunidade escolar: os pais e/ou responsáveis, que precisaram autorizar a permanência dos filhos no contra turno; as ATEs, que precisaram conciliar seu horário de almoço para acolher essas crianças que aguardavam o início das aulas do 1º ano; a direção, que autorizou a permanência dos estudantes nas dependências da escola fora do seu horário regular, enfim, os diferentes profissionais da escola, nessa tarefa de apoiar os estudantes, conhecer suas necessidades e seus anseios, de maneira a mudar uma autoimagem de fracasso ao fazê-los sentirem-se protagonistas nessa ação primordial da escola, o ato de ensinar.

O que conseguimos observar foi que, nas aulas de recuperação, essas crianças estavam mais motivadas, mais interessadas e mais organizadas.

Essa iniciativa maravilhosa ressaltou o que considero mais importante para o sucesso da recuperação das aprendizagens: estimular o sentimento de pertencimento do estudante à escola, intimamente ligado à crença que o estudante tem a respeito da escola e da importância do estudo para sua vida.

Comentários da profa. Chie: *nas experiências relatadas, as coisas não acontecem simplesmente “porque sim”: existe uma parte que é trazida pelo cotidiano escolar e outra parte que acontece porque os estudantes e os responsáveis pela vida escolar deles fazem acontecer. Como em todos os passos desse processo, também aqui, cada lance reforça o interlocutor e o convoca a uma nova ação que, por sua vez, realimenta a dinâmica de interação. Acreditamos que o PAP está comprometido com esse processo integrado de articulação do trabalho escolar. Em nosso relato, percebemos até que ponto a vida dos participantes está comprometida com temas (que não são meros “temas”...) como paz e violência, pertencimento à unidade escolar, colaboração mútua. Assim, é possível e mais fácil estabelecer autênticas parcerias e vínculos.*



Tão importante quanto ter o grupo de profissionais da escola engajados no PAP é ter a contribuição daqueles que convivem fora do ambiente escolar com eles. Envolver os familiares e responsáveis pelas aprendizagens dos estudantes em seu processo de apropriação dos saberes, exige, da unidade escolar, abertura para o diálogo com a comunidade, pois é importante que familiares e/ou responsáveis compreendam a relevância de tal ação como política pública e uma proposta curricular essencial ao desenvolvimento e à evolução de todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Para auxiliar tal elucidação, já no ano de 2019, sugerimos o envio, junto à convocação para o projeto, da carta³ a seguir:

³ As três cartas que serão apresentadas ao longo desse documento foram elaboradas em parceria com a Professora Dra. Silvia Colello que prestou consultoria pela UNESCO para o Projeto de Apoio Pedagógico em 2019.



Caras Mães, Caros Pais, Responsáveis e Familiares,

O(A) seu(sua) filho(a) foi convocado(a) a participar do Projeto de Apoio Pedagógico para os(as) estudantes do Ensino Fundamental.

Como vocês sabem, nem todos os(as) estudantes aprendem da mesma forma ou no mesmo ritmo dos(as) colegas, alguns têm necessidade de mais oportunidades para consolidar a aprendizagem significativamente. A Recuperação Paralela é uma dessas oportunidades, pois tem como objetivo oferecer apoio pedagógico aos(as) estudantes dos três Ciclos de Aprendizagem do Ensino Fundamental que ainda não se apropriaram de conhecimentos das competências leitora, escritora e resolução de problemas.

Dessa forma, o(a) professor(a) poderá trabalhar de modo mais direcionado, encorajando o gosto pela aprendizagem e o vínculo com a escola. Queremos que os(as) estudantes avancem na progressão dos conhecimentos e que conquistem mais autonomia na sua vida estudantil. Isso é muito importante, não apenas para o acompanhamento das atividades escolares e futura continuidade dos estudos, como também para a vida social e, muitas vezes, até para o fortalecimento da autoestima.

Como não poderia deixar de ser, uma iniciativa tão importante como essa requer cumplicidade e parceria entre a escola e os responsáveis pelos estudantes. A escola, por sua vez se compromete a dar o apoio, oferecendo experiências e vivências motivadoras que visam a aprendizagem efetiva, com professores experientes que estão embasados por um cuidadoso planejamento de atividades.

Em contrapartida, esperamos contar com a adesão à proposta por parte dos familiares e/ou responsáveis, dando apoio e incentivo ao(à) estudante, bem como cooperando com os professores e o acompanhando todo o processo.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Além do esclarecimento inicial, os planos de trabalho das professoras do PAP explicitam, de acordo com a Instrução Normativa 25 (IN 25), “a necessidade de envolver as famílias nas ações voltadas à melhoria nas condições de aprendizagem por meio do acompanhamento aos estudantes, indicando as formas de participação dos pais ou responsáveis”. É essencial que aqueles diretamente envolvidos com o processo de aprendizagem dos estudantes tenham conhecimento acerca de suas necessidades e de quais as medidas tomadas pela escola e rede de ensino para superá-las, com vistas a favorecer sua participação e envolvimento na melhoria da aprendizagem. De maneira similar, necessitam acompanhar a evolução desses processos e compreender quais suas contribuições e responsabilidades no que tange a esses processos.

Firmando, ainda, o compromisso de recuperar as aprendizagens de todos, não podemos deixar de fora os demais docentes e equipe gestora. Consideramos toda a equipe das Unidades Escolares responsáveis pela aprendizagem dos estudantes. Para a professora do PAP cabe acolher, planejar atividades e intervir constantemente no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Junto a ele, é importante que haja o compromisso da Equipe Gestora em acompanhar os avanços, desafios e promover articulação interna e externa para que as ações e atividades da recuperação possam favorecer a construção das aprendizagens das crianças e jovens.

Entendendo o PAP como compromisso de todos, foram elaboradas duas cartas, dirigidas à equipe docente e à equipe gestora, com o objetivo de declarar a importância do trabalho nesse projeto. Recomendamos que sejam amplamente divulgadas às respectivas equipes no início de cada ano letivo.



Caras(os) Professoras(es),

Estamos retomando o Projeto de Apoio Pedagógico Complementar neste ano letivo. Trata-se, portanto, de uma iniciativa primordial e de suma importância, tendo em vista o nosso compromisso com a educação e, particularmente, a convicção de que toda criança tem o direito de aprender a ler, escrever e assimilar noções básicas de Matemática. Com essa postura, o que está em pauta é o compromisso com a causa e, sobretudo, com cada um dos(as) estudantes em particular, o que torna esse empreendimento um verdadeiro desafio, para o qual vocês, não por acaso, foram indicados e escolhidos.

Associados às convicções educativas e ao potencial do grupo envolvido, acreditamos na experiência e na disponibilidade de cada um dos(as) professores(as) para reverter as dificuldades dos(as) estudantes em aprendizagens exitosas. No entanto, as ações previstas, longe de se configurarem como mera repetição de processos, que mesmo bem intencionados, não chegaram aos resultados desejados, partem do acolhimento ao(a) estudante, da escuta cuidadosa, da compreensão de suas dificuldades e de seus pontos de vista sobre os objetos de conhecimento para que busquem formas alternativas e prazerosas de aprender. Assim, o Projeto merece ser, visto não como o “preenchimento de lacunas” de aprendizagem, mas como mais uma oportunidade de apropriação dos conhecimentos acerca dos Componentes de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir do encaminhamento realizado pelo professor regente e com base em uma avaliação diagnóstica (um pré-requisito indispensável), a recuperação deve buscar diferentes frentes de trabalho pedagógico, desenvolvendo-se em um amplo espectro de atividades, incluindo situações lúdicas, significativas, contextualizadas e reflexivas. Afinal, mais do que saber ler, escrever e resolver problemas matemáticos, vislumbramos a perspectiva de um(a) estudante que possa se constituir como um verdadeiro produtor de textos, intérprete de seu mundo, usuário da Língua Portuguesa e da Matemática no contexto das práticas sociais.

Para tanto, é fundamental o envolvimento de cada um, integrando-se significativamente no desejável trabalho em equipe, no qual vale a pena não só buscar o apoio necessário, como também compartilhar responsabilidades e, certamente, muitas conquistas.

Bom trabalho!

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



**Prezadas(os) Supervisoras(es), Diretoras(es)
e Coordenadoras(es) Pedagógicas(os),**

Estamos retomando o Projeto de Apoio Pedagógico-Recuperação das Aprendizagens dos estudantes do Ensino Fundamental. Como vocês sabem, trata-se de uma iniciativa primordial, tendo em vista o nosso compromisso com a educação e, particularmente, a convicção sobre o direito da criança de aprender a ler e escrever, assim como de se apropriar de noções básicas de matemática. Com essa postura, o que está em pauta é o compromisso com a causa e com cada um dos estudantes em particular, o que torna esse empreendimento um verdadeiro desafio, para o qual contamos com a parceria de vocês e das escolas como um todo.

Associados às convicções educativas e ao potencial da equipe de gestores, acreditamos na experiência e na disponibilidade dos Senhores e Senhoras para reverter dificuldades dos estudantes. As ações previstas, longe de se configurarem como mera repetição de processos que, mesmo bem intencionados, não chegaram aos resultados desejados, partem do acolhimento à criança, da compreensão de suas dificuldades e de seus pontos de vista sobre os objetos de conhecimento para buscarem, na medida do possível, formas alternativas e prazerosas de aprender. Assim, a recuperação merece ser vista não como a “reposição de falhas de aprendizagens”, mas como mais uma oportunidade de formação linguística e matemática.

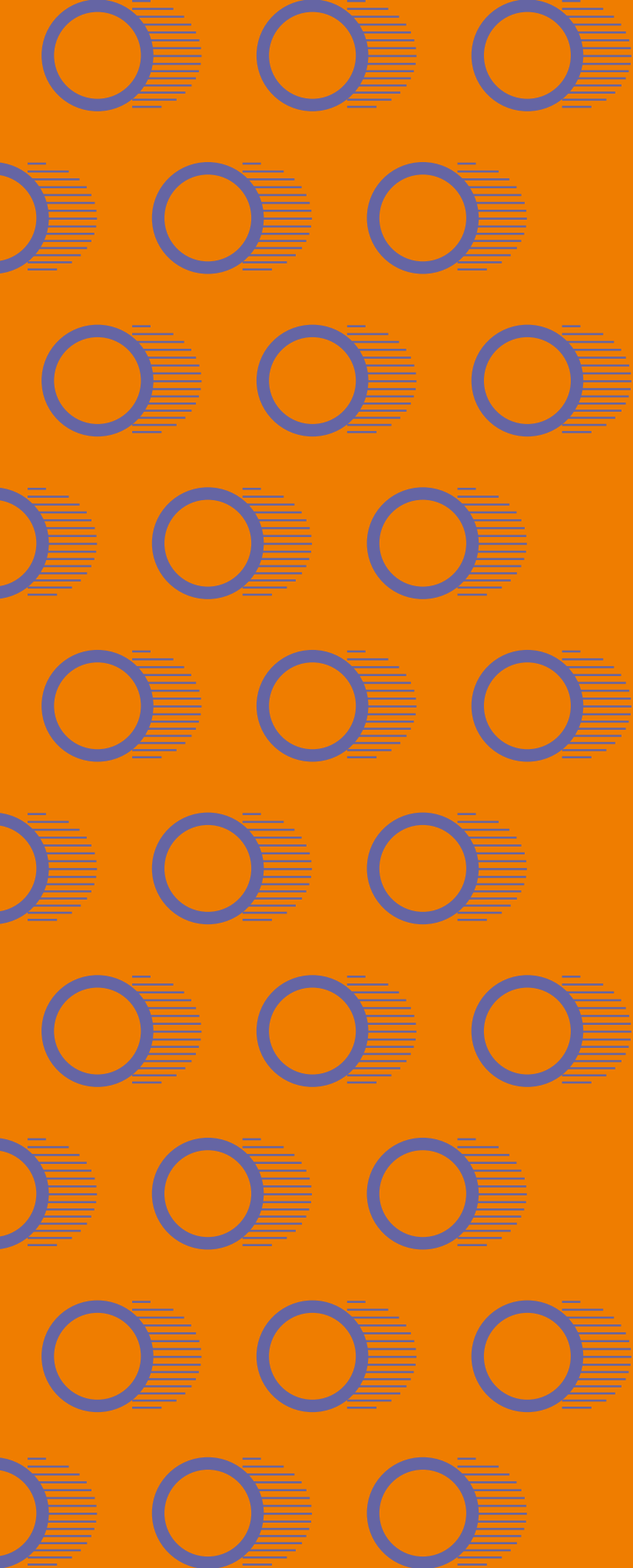
Com base em instrumentos de encaminhamento e de acompanhamento, a recuperação deve buscar diferentes frentes de trabalho pedagógico, desenvolvendo-se em um amplo espectro de atividades, incluindo situações lúdicas, significativas, contextualizadas e reflexivas. Afinal, mais do que saber ler, escrever e conhecer as operações numéricas, vislumbramos a perspectiva de um estudante capaz de se constituir como um verdadeiro produtor de textos, intérprete de seu mundo, usuário da Língua Portuguesa, da Matemática e dos conteúdos dos demais componentes curriculares no contexto das práticas sociais.

Para tanto, contamos com o envolvimento de cada um, integrando-se significativamente no desejável trabalho em equipe, no qual vale a pena não só buscar o apoio necessário, como também compartilhar responsabilidades e, certamente, muitas conquistas.

Bom trabalho!

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo





Encaminhamento e Agrupamentos para o Projeto de Apoio Pedagógico

Os encaminhamentos ao PAP serão realizados pelo professor regente da turma em diálogo com a coordenação pedagógica. Esse procedimento ocorrerá desde que sejam observadas as dificuldades de aprendizagem e as necessidades dos estudantes. Os estudantes reprovados e com níveis abaixo do básico e básico na Prova São Paulo serão prioridades no encaminhamento para o projeto, bem como aqueles do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental que ainda não se apropriaram dos objetos de conhecimento e objetivos de ensino e aprendizagem para os seus respectivos anos, estabelecidos pelo Currículo da Cidade.

O encaminhamento do professor regente será realizado em planilha própria e deverá ser dirigido inicialmente à coordenação pedagógica e, posteriormente, à professora do PAP que irá verificar essas informações e registrá-las em uma planilha única disponibilizada para toda RMESP. As fichas e planilhas de encaminhamento se tornam relevantes para o acompanhamento das aprendizagens desse estudante, uma vez que, ao preenchê-las, o docente realiza um registro indicativo de como esse estudante ingressa no Projeto, o que subsidia a professora em suas intervenções didáticas, decisões sobre a abordagem metodológica, escolhas para o planejamento e tempo de permanência de determinado estudante no PAP, em virtude da superação de suas dificuldades.

O objetivo desse encaminhamento é identificar as dificuldades dos estudantes e auxiliar a composição dos agrupamentos para o projeto. Para tanto, a ficha de encaminhamento e a planilha para registro serão disponibilizadas e orientadas por SME a cada início de ano letivo.

Ao analisar os dados desse encaminhamento e fazer outras atividades e/ou avaliações, a professora do PAP pode perceber que alguns casos de estudantes com dificuldades de aprendizagens podem ser superados por meio da recuperação contínua, na classe regular e estes não compõe público alvo do PAP. Isso não se trata de contrapor ou questionar a indicação ao projeto, mas de perceber o que nem sempre está explícito sobre os distintos modos de aprender dos estudantes nas condições das salas de aula regulares.

Em relação ao agrupamento, a IN 25 apresenta a seguinte configuração para o PAP:

“§ 1º - As turmas serão formadas priorizando agrupamentos por Ciclo, por faixas etárias, ou ainda por proximidade de dificuldades de aprendizagem conforme diagnóstico elaborado em conjunto pelo professor regente, demais educadores da classe e pelo Professor de Apoio Pedagógico, a partir dos resultados das avaliações(...)”

Para realizar os agrupamentos com os estudantes do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinar, pode-se contar com as sondagens, de Língua Portuguesa e Matemática¹, como instrumentos de acompanhamento que dão curso aos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, a Provinha São Paulo, realizada com os 2º anos, apresenta relatórios individualizados disponíveis na plataforma SERAP², que explicitam os desempenhos e quais as dificuldades dos estudantes em relação à assimilação dos objetivos de aprendizagem para o Ciclo. Ainda na plataforma, é possível acompanhar os resultados para os Ciclos Interdisciplinar e Autoral, utilizando os resultados para tomada de decisões.

A utilização dessas avaliações e dos registros disponíveis no SGP, e em outras bases de dados sobre a trajetória escolar do estudante, permite ao professor compreender as origens das dificuldades, agrupar os estudantes segundo suas necessidades e intervir de maneira assertiva sobre elas.

Em consonância com as propostas de sondagem, estabelecidas nos materiais de Orientações Curriculares, estabeleceu-se um padrão pedagógico documental que norteará o trabalho da professora e permitirá o acompanhamento da gestão dos agrupamentos com relação à evolução das aprendizagens por estudante e por turma.

Vale ressaltar que o Projeto de Apoio Pedagógico - Recuperação de Aprendizagens pressupõe intervenções integradas nos eixos que correspondem à: Leitura, Escrita e Resolução de Problemas. Para tanto, o encaminhamento para esse projeto e agrupamentos devem considerar a recuperação das aprendizagens nesses três eixos estruturantes, em conjunto, e não separadamente.

Planejamento no Projeto de Apoio Pedagógico

Planejar já é concebido, no campo educacional, como premissa para um trabalho educativo que se pretenda ser bem sucedido. Sabemos que, antes de iniciar qualquer proposta, precisamos tomar decisões, fazer escolhas em relação aos objetivos curriculares de ensino, conteúdos escolares, metodologias de ensino, avaliação etc. Esses nortearão o trabalho. Sabemos, também, que o planejamento é vivo, no sentido que se modifica quando colocado em prática e de acordo com as necessidades dos estudantes, público-alvo da ação pedagógica.

O planejamento que considera os diferentes agrupamentos, as dificuldades de aprendizagens variadas e que contemple os três Ciclos de Aprendizagem, configura-se como algo complexo e que exige um amplo repertório didático do docente

1 <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51041.pdf> e <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/52193.pdf>

2 <http://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br>

do Projeto de Apoio Pedagógico - Recuperação de Aprendizagens para organizar as estratégias de intervenção tanto para a construção do conhecimento, quanto para a melhoria na relação do estudante com os conteúdos e o ambiente escolar. E na prática? Como iniciar esse processo de planejamento?

Após a entrega do encaminhamento realizada pelo professor da sala regular, a professora do PAP tem a autonomia para considerar os apontamentos desse documento expresso e dar continuidade ao processo investigativo da dificuldade dos estudantes. Durante esse processo, a docente terá um recorte dos conhecimentos prévios desses estudantes, o que permitirá conhecer o que já sabem e está consolidado, e o que não sabem e precisam se apropriar dos objetivos inerentes à leitura, escrita e resolução de problemas.

Sem perder de vista que o objetivo da realização desse Projeto é “ampliar as oportunidades de aprendizagem articuladas em formas e metodologias diferenciadas, norteadora do trabalho pedagógico e o ambiente escolar como local de promoção do protagonismo do estudante” (SÃO PAULO, 2018), é importante que a docente conheça o processo de escolarização desses estudantes, sua história de vida, suas preferências, facilidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem a fim de ampliar suas vivências tornando-as significativas.

Também relevante para o planejamento é a parceria entre o professor da turma regular que encaminhou o estudante e a professora do PAP. Saber profundamente quais as defasagens encontradas pelo professor da turma regular e quais tentativas esse professor já realizou para saná-las, é relevante, pois a partir dessas ações é possível ampliar para outras possibilidades, inclusive mais viáveis considerando o contexto do PAP.

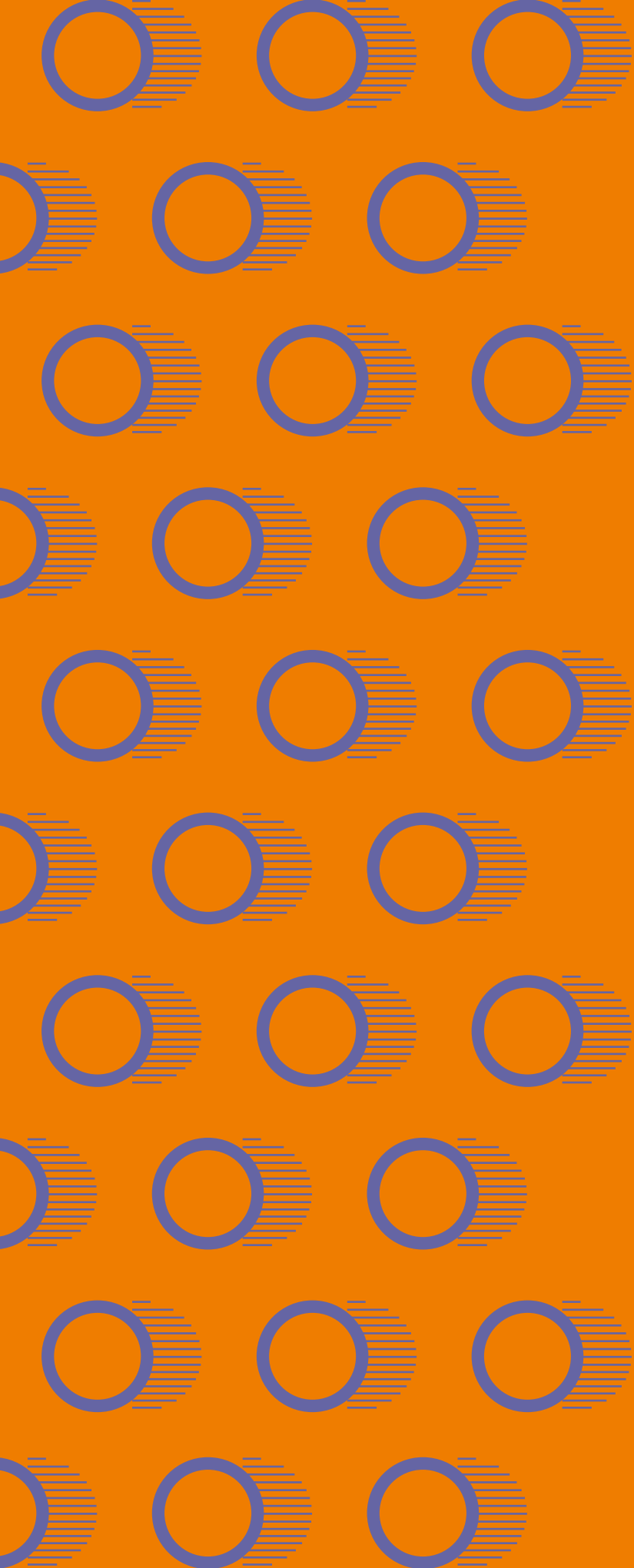


No anexo, o artigo “O planejamento do trabalho pedagógico – excerto” de Rosaura Soligo e Rosana Dutoit, traz uma reflexão que pode auxiliar a compreensão sobre o planejamento de que estamos tratando.

Vale ressaltar que a documentação pedagógica é um processo cotidiano na atividade docente e essencial para o acompanhamento das aprendizagens. Esse olhar para o todo e, ao mesmo tempo, para o indivíduo amplia o fazer docente em seu planejamento. Na ação de Recuperação de Aprendizagens, o registro torna-se a memória do caminho traçado pelo estudante, possibilitando - àquele que o acompanha - intervenções diretas e assertivas para sanar suas dificuldades.

No contexto do PAP, a compreensão de planejamento não se altera da que temos nos demais contextos escolares. Entretanto, é preciso pensar na especificidade e objetivos da recuperação de aprendizagens que se propõem ser um projeto com características distintas da sala de aula regular.

As modalidades organizativas de atividades independentes, projetos e sequências de atividades “podem se articular no desenvolvimento de um único trabalho” (SÃO PAULO, 2018, p.23). Tal afirmação faz ainda mais sentido quando aplicada ao contexto do Projeto de Apoio Pedagógico. Articular o trabalho com as modalidades organizativas permite uma gestão do tempo mais eficaz, principalmente considerando os diferentes grupos e o tempo reduzido de permanência dos estudantes nas aulas de apoio pedagógico - quando comparado ao da sala de aula regular.



Leitura, escrita e resolução de problemas nas sequências de atividades³

A recente Instrução Normativa explicita que o trabalho desenvolvido no Projeto de Apoio Pedagógico (PAP) deve focar a leitura, a escrita e a resolução de problemas.

Saber ler, escrever e resolver problemas para atender aos distintos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem é o que a escola deve propor para que esse estudante possa ressignificar seus conhecimentos.

Partindo dessa reflexão, uma discussão urgente e necessária é a de pensar o que acontece com um numeroso contingente de estudantes que frequenta a escola e não consegue ler, escrever e resolver problemas de maneira eficaz.

Muitos estudos sobre o fracasso escolar estão disponíveis, entre eles Colello (2007), mas ressaltaremos aqui uma conferência ministrada por Flavia Terigi⁴, que trata as diferentes cronologias de aprendizagem. A pesquisadora nos convoca a refletir sobre a maneira como o ensino está organizado: todo o conteúdo dividido por ano da escolaridade, cada ano com uma parcela do conhecimento para ser apreendida pelos estudantes. Segundo a autora, esse modelo pressupõe uma concepção de aprendizagem:

Quando falamos de aprendizagens monocrônicas estamos falando sobre a ideia de que é necessário propor uma sequência única de aprendizagens para todos os membros de um grupo escolar e manter essa sequência ao longo do tempo de tal modo que, no final de um processo mais ou menos prolongado de ensino o grupo de alunos tenha aprendido as mesmas coisas. Este é o pressuposto da escolaridade moderna: sequências unificadas de aprendizagens sustentadas ao longo do tempo com o mesmo grupo de alunos, a cargo do mesmo professor, de modo que no final de um período de tempo mais ou menos prolongado de tempo e desenvolvido o ensino como pretendido, os sujeitos terão aprendido as mesmas coisas. Todos sabemos que existirão aqueles que aprendem um pouco mais, outros que aprendem um pouquinho

3 O conteúdo dessa seção foi construído em parceria com as assessoras Érica de Faria Dutra (2019) e Débora Pacheco (2018).

4 Conferência As cronologias de aprendizagem: um conceito para pensar as trajetórias escolares, realizada em 23/02/2010, disponível no Youtube e o texto traduzido pelo link: <https://cfvila.com.br/image/catalog/pdf/2018/Viagens/Tx.%20Cronologias%20de%20Aprendizagem..pdf> - Acesso em 09/04/2019.

menos, mas a ideia é que uma certa cronologia de aprendizagem mais ou menos unificada seja preservada para o grupo classe. Quando um sujeito fica muito defasado nessa cronologia, a resposta que tivemos como sistema é repetir, fazê-lo realizar novamente, para ver se fazendo novamente, alcança estas aprendizagens, com outro grupo, em outro tempo. (TERIGI, 2010, p. 14)

Para Terigi (2010), a monocronia das aprendizagens está em crise e o que apresenta como um conceito fundamental para a inclusão educacional é o conceito de cronologias de aprendizagem. O que a escola tem feito com os estudantes que apresentam diferentes cronologias de aprendizagem? Essa questão nos faz pensar nas crianças e adolescentes que estão no PAP. São estudantes que apresentam uma cronologia diferente dos demais, que precisam de:

- mais tempo para poder aprender a ler, a escrever, e resolver problemas;
- vivências pedagógicas diferenciadas para atuarem como protagonistas de seus processos de ensino e aprendizagem;
- acolhimento, para que seus próprios ritmos de aprendizagem não os excluam da e na escola;
- um olhar atento dos professores, para que possam ser compreendidos em suas integralidades.

Portanto, o trabalho desse projeto se configura como uma oportunidade diferente para esses estudantes, e se é diferente, sua rotina e estratégias didáticas também devem ser estruturadas de outras formas. Uma maneira de organizar a rotina, os conteúdos de aprendizagem do PAP, para que seja possível atender às especificidades de todos os estudantes, é pensar o trabalho por meio de sequências de atividades.

As sequências são maneiras de organizar as situações com o propósito intencional e explícito de comunicar o conteúdo aos estudantes. A maneira como apresentamos o conteúdo pode interferir na natureza do próprio conteúdo, ou seja, a forma comunica o conteúdo.

A defesa por organizar o conteúdo em sequências de atividades ocorre porque, do ponto de vista do objeto de conhecimento, consideramos:

[...] o caráter processual e complexo das práticas de leitura e escrita. Com efeito, essas práticas, fora da escola, envolvem uma série de situações prolongadas, diferentes e recursivas, cuja natureza seria dificilmente captada por situações únicas e, menos ainda, pelos chamados exercícios escolares. (CASTEDO E MOLINARI, 2002, p. 18)

A compreensão do que é escrever, ler e resolver problemas difere-se em cada uma das situações, pois, para cada estudante e dependendo da continuidade das atividades, essas podem assumir papéis diferentes. Vale destacar o quanto é importante para os estudantes ter clareza sobre os objetivos e as intenções das propostas.

As autoras Castedo e Molinari (2002) ressaltam outro ponto de vista importante: a dos estudantes. É importante que eles se envolvam com a atividade. As sequências “fundamentam-se como um meio para favorecer a construção de sentido por parte das crianças, as quais podem compartilhar, explicitamente, dos propósitos sociais da tarefa. Isto é, saber para que serve o que estão fazendo na escola, enquanto estão fazendo.” (CASTEDO e MOLINARI, 2002, p. 18).

Uma proposta coerente para esse Projeto articula os temas de interesse dos estudantes, os conhecimentos prévios de cada um, a natureza do conteúdo e intervm em suas dificuldades. Para tanto, uma sequência de atividades adequada para esses estudantes deve priorizar, como conteúdo, as práticas sociais de leitura, escrita e de resolução de problemas.

A sequência de atividades deve considerar a situação comunicativa que será instaurada, respondendo, pelo menos, a duas questões: para que e para quem estou lendo, escrevendo e resolvendo problemas? O propósito de leitura, escrita e de resolução de problemas é o que ajudará a definir e a desenhar o desenvolvimento do PAP.

Após darmos destaque à sequência de atividades como uma alternativa para organização das propostas didáticas do PAP, queremos também explicitar a proposição de resolução de problemas, para que essa possa ser incorporada aos projetos, sequências de atividades e práticas docentes como uma estratégia de aprendizagem independente do conteúdo dos componentes curriculares.

A resolução de problemas vem para provocar o pensamento e dar possibilidade aos estudantes de criarem estratégias, conhecimentos e caminhos criativos a partir do que já sabem. Em outras palavras, a resolução de problemas precisa mobilizar conhecimentos de diferentes áreas a serem construídos e também aqueles já internalizados, equilibrando as propostas aos saberes dos estudantes para não se resumir a uma proposta simplista ou distante de suas realidades.

Outra mobilização que envolve a estratégia de resolução de problemas é que, não sendo apenas procedimentos automatizados que permitam uma resolução imediata, é preciso organizar um plano de resolução, elaborar estratégias, hipóteses, colocar os conhecimentos que já possuem em articulação para construírem novas ideias, conceitos ou caminhos.

É preciso também ter cuidado com as intervenções durante a resolução, estimulando a multiplicidade de estratégias em detrimento de um caminho único verdadeiro. Portanto, não é necessário dar “receitas/roteiros” para os estudantes seguirem, o importante é que eles construam seus próprios roteiros a partir dos conhecimentos que possuem e do que faz sentido para cada um deles.

A quebra de uma solução única pode ser feita por meio da socialização de estratégias e respostas, de modo a valorizar os diferentes caminhos construídos e criar repertórios para o grupo de estudantes. A ênfase deve ser dada também no processo de resolução e não apenas na solução - correta ou não.

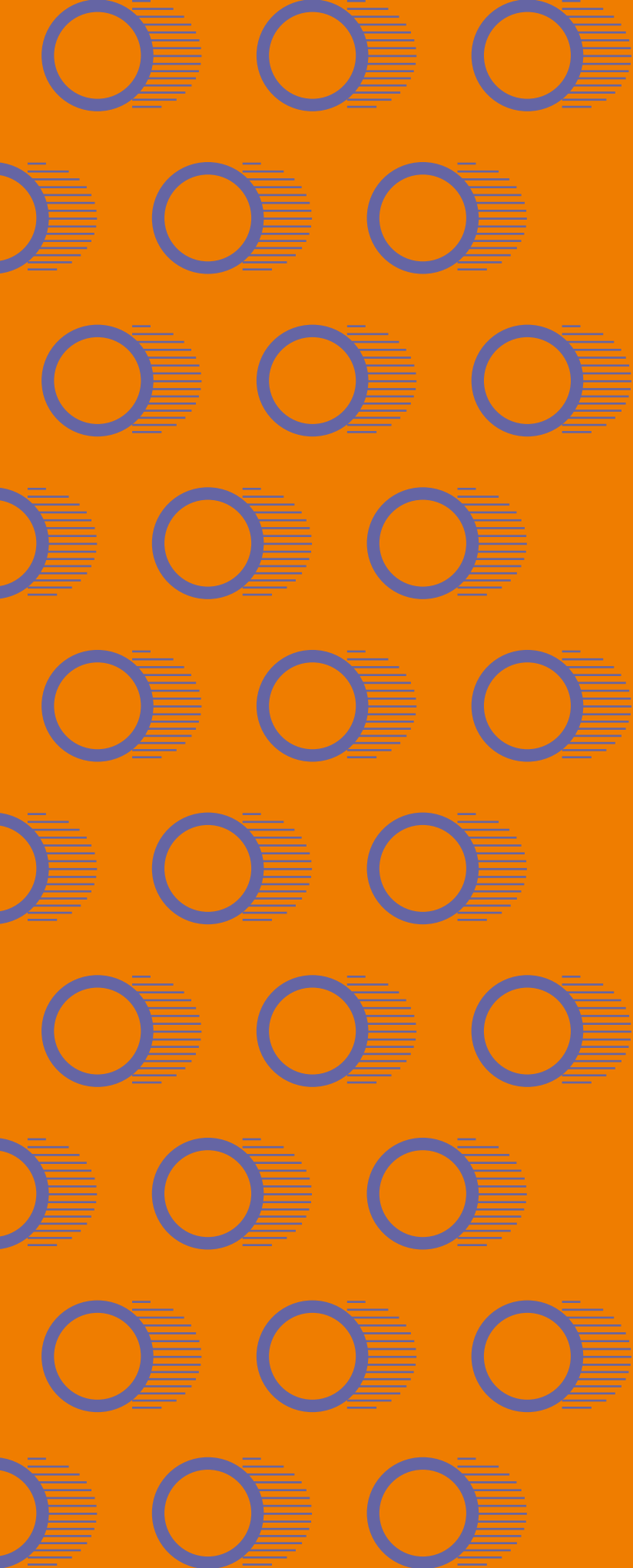
Vale salientar que, embora não seja necessário estabelecer roteiros e que os estudantes tenham abertura para criar diferentes estratégias de resolução, as práticas de resolução de problemas não podem cair em um “vale qualquer coisa”, é preciso ter objetivos claros de onde se quer chegar com o problema elaborado ou selecionado, identificando o que o contexto escolhido pode mobilizar de aprendizagem para além do desenvolvimento de habilidades específicas de um único componente curricular, mas também na construção de estratégias criativas.

É certo que um projeto e uma sequência de atividades deve ter linhas flexíveis, mas sempre planejadas e com objetivos claros. A antecipação do que o problema e outras práticas mobilizam no desenvolvimento da aprendizagem e das ações e recepções dos estudantes é que vai permitir a existência de flexibilidade, é este cuidado com os objetivos e planejamento que justifica qualquer mudança de direção em uma proposta já traçada.

Os estudantes precisam ter vontade de ler, escrever e de resolver problemas, independente do contexto utilizado, desde que esse faça sentido. Um contexto interno de qualquer componente curricular pode, algumas vezes, mobilizar o interesse dos estudantes mediante a ideia de superar desafio, mesmo que não esteja relacionado diretamente com questões do seu dia a dia, ainda que seja necessária a compreensão do contexto.

Acreditamos que esse é um caminho potente de reflexão e ação sobre como pode ser o trabalho tão específico Recuperação de Aprendizagens. Esse trabalho pode cativar e instigar os estudantes a se envolverem com as propostas, de modo mais significativo.





Acompanhamento das Aprendizagens

A documentação pedagógica é um processo cotidiano na atividade docente e essencial para o acompanhamento das aprendizagens. Aliada à avaliação diagnóstica e processual das aprendizagens, anteriormente discutidas, o processo documental possibilita a análise qualitativa não somente do desempenho dos estudantes como também do trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo – e para além dele.

Na ação de Recuperação de Aprendizagens, o registro torna-se a memória do caminho traçado pelo estudante, possibilitando - àquele que o acompanha - intervenções diretas e assertivas para sanar suas dificuldades de aprendizagem.

A documentação pedagógica legitima a função desse Projeto na escola, e é também uma forma de evidenciar quais os processos e intervenções a que os estudantes com dificuldades foram submetidos para que pudessem avançar.

São vários os elementos que podem compor essa documentação pedagógica. Exemplificamos anteriormente o encaminhamento e, nesta seção, vamos compartilhar as intencionalidades de mais dois elementos: o relatório semestral e o acompanhamento das aprendizagens.

O relatório individual semestral é o registro do percurso do estudante, quais dificuldades ele superou e quais desafios ainda vai enfrentar. Esses relatórios são potentes referências para decisões sobre a vida estudantil das crianças e dos jovens, no replanejamento e nas intervenções pontuais que podem impulsionar suas aprendizagens.

Nos anexos destas Orientações Didáticas, há a referência de relatório que a SME sugere para esse registro. Essa documentação deve ser acessada por toda equipe da escola, apresentada para as famílias/responsáveis e deve agregar o histórico dos estudantes. Os prazos e orientações para a realização dos relatórios serão informados semestralmente por SME.

Planejar, observar, intervir e registrar são ações inerentes para o acompanhamento das aprendizagens nesse projeto. Tal acompanhamento é uma ação permanente do fazer pedagógico. Realizá-lo tem como objetivo verificar quais são os avanços nas aprendizagens, quais dificuldades foram superadas e quais desafios permanecem.



Sugestão de Relatório disponível na página 67.

Os registros de encaminhamento e acompanhamento fazem parte de uma política pública curricular de rede.

São esses documentos que dão subsídios para as formações programadas para as equipes pedagógicas, materiais para os estudantes e legislações que irão normatizar o Projeto.

Além disso, garante o acompanhamento necessário à ação do Coordenador Pedagógico, que tem por função articular os demais envolvidos nos processos da Recuperação de Aprendizagens.

Os instrumentos de acompanhamento para a Recuperação das Aprendizagens foram pensados e construídos coletivamente a partir da proposta pedagógica do projeto e do registro de encaminhamento já consolidados pela Rede.

Esses instrumentos foram organizados para garantirmos a toda a rede a identidade desse projeto. Os instrumentos são versáteis, adequados para cada Ciclo de Aprendizagem e auxiliam o professor do projeto nas possíveis intervenções que possam fazer com os estudantes para que eles não terminem o ano letivo da mesma forma que ingressaram no projeto. Portanto, essa ação responde às seguintes perguntas:

- Após determinadas intervenções, o estudante teve quais avanços?
- Quais são ainda seus desafios?

Essa forma de registro para toda a Rede subsidia e se respalda nos encaminhamentos que damos para a trajetória escolar das crianças e jovens. Para tanto, é de suma importância o registro dos dados nos instrumentos de acompanhamento em plataforma específica. Trata-se de documentação pedagógica que legitima as ações desse Projeto e auxilia o professor na reorganização de seu planejamento e intervenções.

As planilhas podem passar por atualizações - tanto nas propostas para os estudantes, quanto nas orientações para os professores. Como se trata de uma planilha construída coletivamente, que foi produzida mediante as necessidades da RMESP e que contempla a versatilidade e especificidade desse projeto, as planilhas não terão uma única e legítima versão. A versão mais atualizada será disponibilizada por SME a cada ano e será apresentada e consolidada nas formações mensais propostas pelas DIPEDs.

Para planejar e acompanhar as aprendizagens dos estudantes é importante que essas ações estejam em consonância com o Currículo da Cidade, mesmo que esse projeto tenha suas especificidades, é imprescindível promover a aprendizagem dos estudantes, contemplando sua integralidade. Assim, na Planilha de Acompanhamento, constam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar, que foram considerados essenciais para os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Isso não indica um engessamento do fazer pedagógico da professora do PAP, mas um “norte” necessário às políticas curriculares da Rede, que tem por objetivo a formação integral dos sujeitos das aprendizagens.



O acompanhamento das aprendizagens na perspectiva do Currículo da Cidade⁵

O Currículo da Cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental foi construído ao longo do ano de 2017, constituindo-se como uma produção coletiva com profissionais da Rede e um marco no percurso da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. A proposta curricular dialoga com as discussões acerca das versões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas, para além dela, considera a história da Rede, assim como suas especificidades quanto à estrutura do Ensino Fundamental, que – entre outros aspectos - está organizada em Ciclos.

A atualização do Currículo da Cidade considerou alguns princípios básicos para sua elaboração de produção como continuidade, relevância, colaboração e contemporaneidade, os quais são explicitados no documento introdutório. Nesse sentido, observa-se que o percurso de atualização curricular considera a história da Rede Municipal de Ensino, reafirma seu compromisso com a aprendizagem das crianças e contempla os desafios da contemporaneidade do século XXI numa construção dialógica e colaborativa. O Currículo da Cidade propõe uma Matriz de Saberes que dialoga com cada Área do Conhecimento do Ensino Fundamental. Essa matriz referencia-se em princípios explicitados nos capítulos introdutórios e é ilustrada no diagrama a seguir:

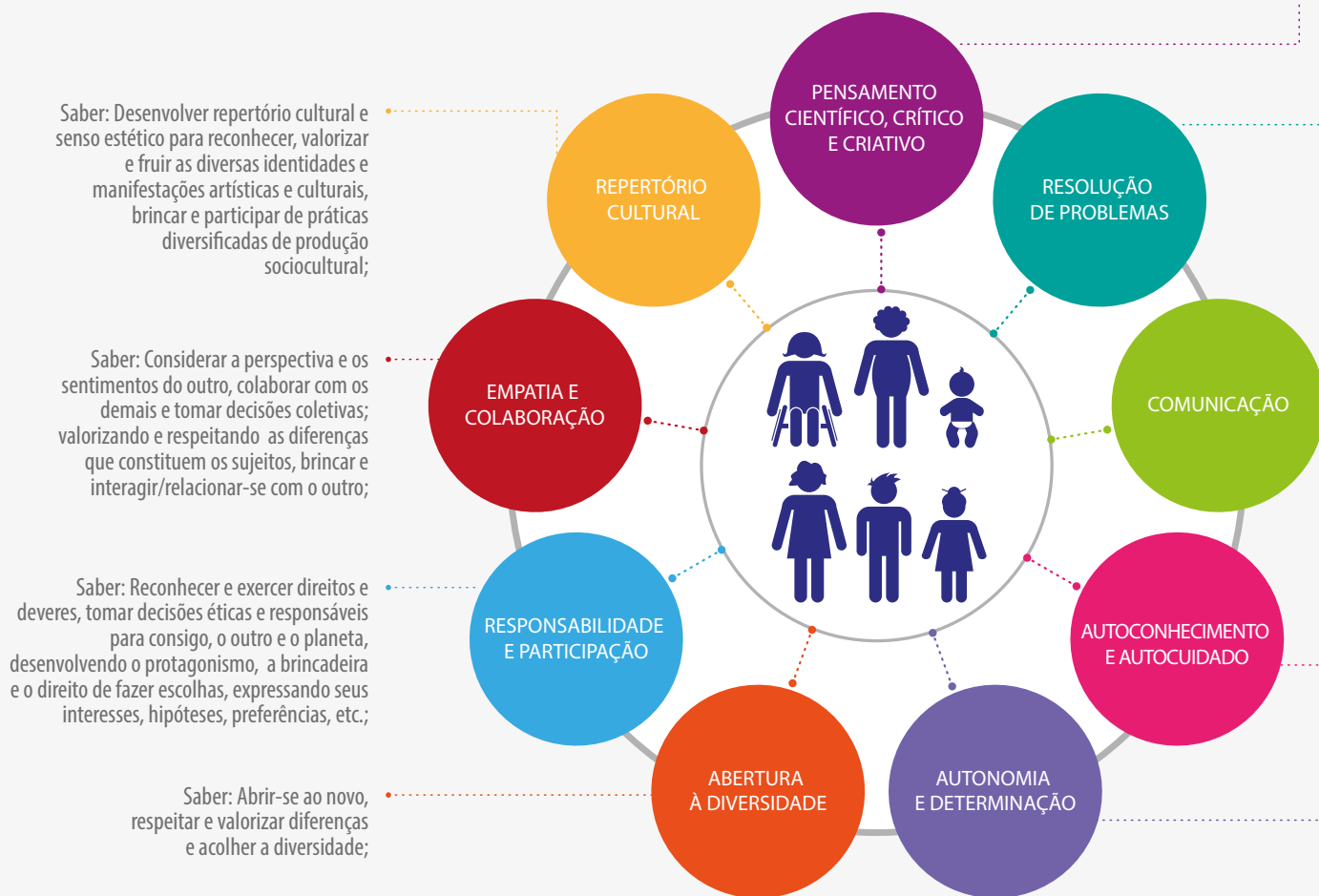


A documentação pedagógica para o PAP foi baseada, principalmente, nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de Língua Portuguesa e Matemática dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar. Consulte os Currículos de Língua Portuguesa a partir da página 95 e Matemática a partir da página 82.

⁵ Seção retirada das Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Coordenação Pedagógica, publicado por SME em 2018.

MATRIZ DE SABERES

Secretaria Municipal
de Educação - SP



A Matriz de Saberes é um elemento fundamental da organização do Currículo da Cidade e por isso pode trazer indicadores dos processos avaliativos, seja para estimulá-lo, seja para balizá-los.

Cada item do diagrama corresponde a um princípio da Matriz de Saberes. Esses princípios incorporam saberes e orientam as escolhas curriculares explicitadas em cada Componente Curricular.

Alguns objetivos de aprendizagem podem vir acompanhados de um ou mais ícones que indicam possibilidades de articulação entre os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

• Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;

• Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

• Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

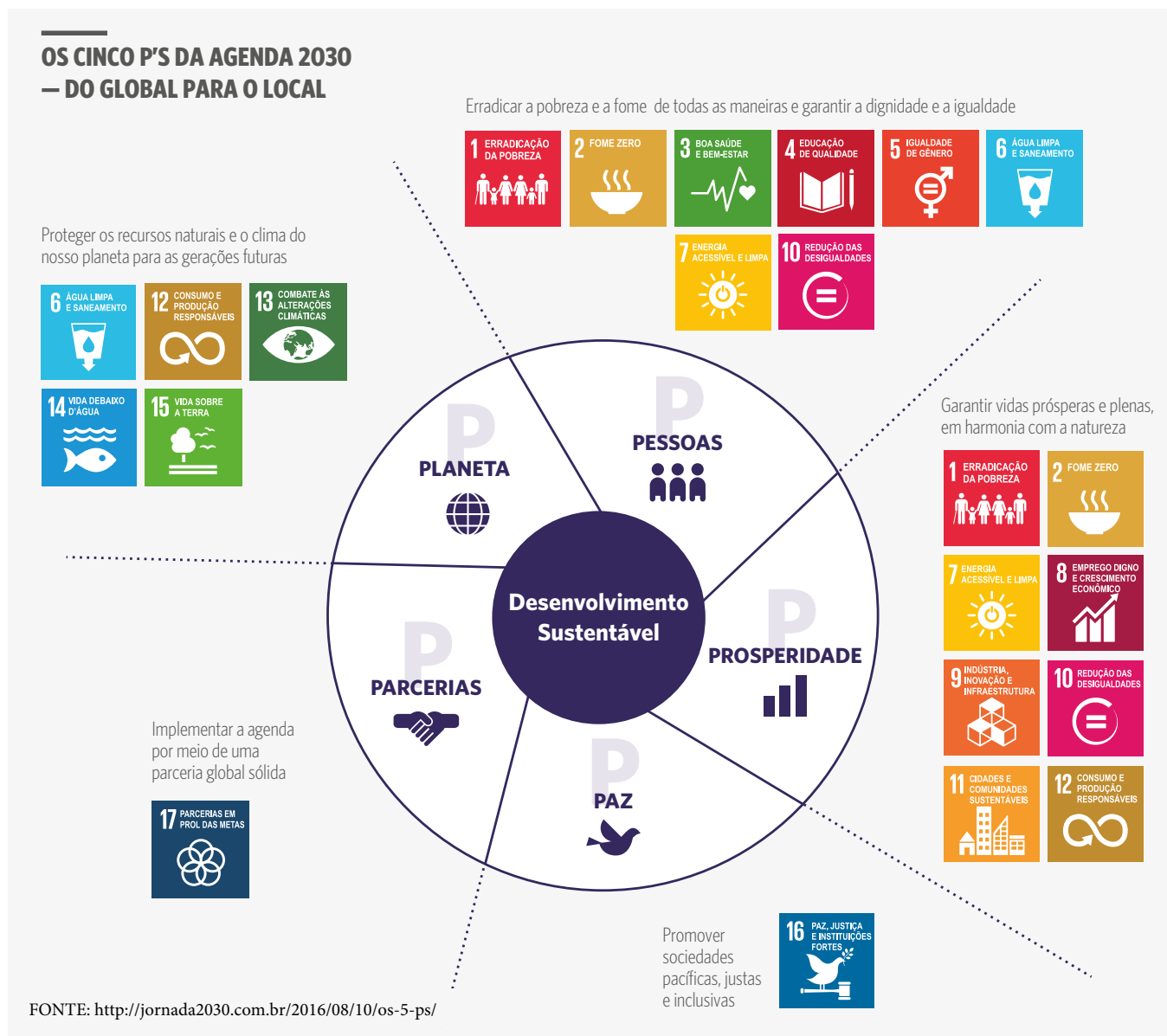
• Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;

• Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)



O esquema a seguir, que faz parte do documento introdutório do Currículo da Cidade, demonstra como os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estão relacionados aos P's (Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria) previstos na Agenda 2030:

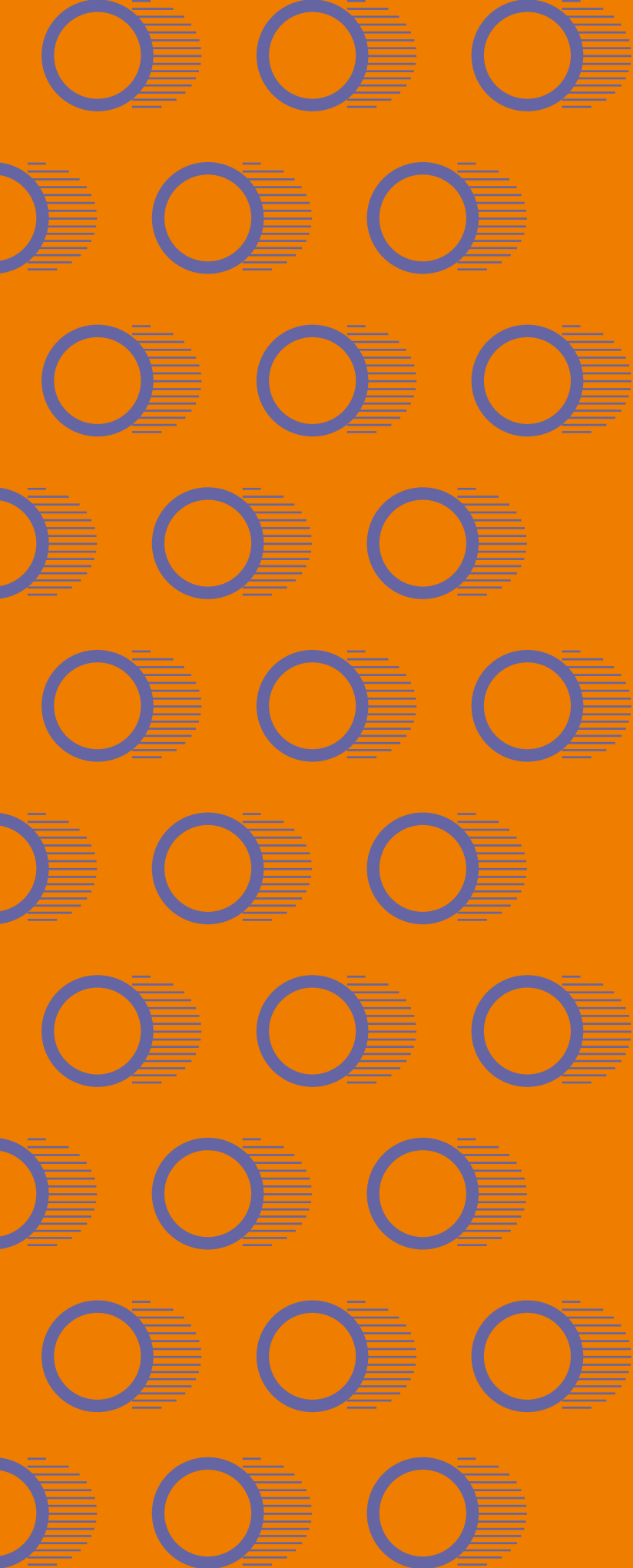


Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e os 5 Ps da Agenda 2030, podem ser temas inspiradores para construção de projetos e de sequências de atividades.



Para saber mais sobre Projetos, indicamos: HERNANDEZ, F. Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho.





Referências

CASTEDO, Mirta Luisa; MOLINARI, Cláudia. Ler e escrever por projetos. In: **Projeto: Revista de educação**. Projeto Editora. Porto Alegre: 2002. ano III, nº 04

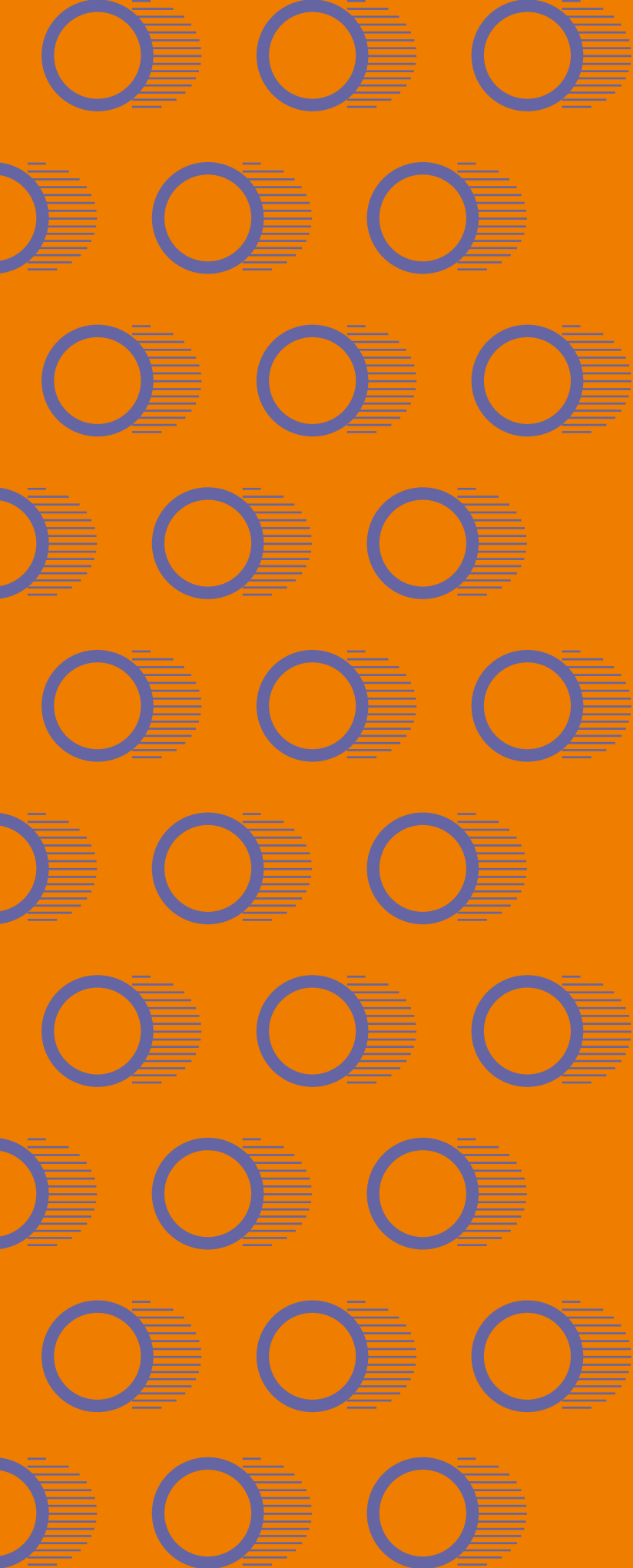
COLELLO, Sílvia. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HASHIMOTO, Cecília. I. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Maria Nigro de. (Org) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p.101-108.

TERIGI, Flávia. **As cronologias de aprendizagem**: um conceito para pensar as trajetórias escolares, conferência realizada em 23/02/2010, com texto traduzido pelo link: <https://cfvila.com.br/image/catalog/pdf/2018/Viagens/Tx.%20Cronologias%20de%20Aprendizagem.pdf> - Acesso em 09/04/2019.

SÃO PAULO (SP) **Instrução Normativa n.25 de 12/12/2018**, dispõe sobre a organização do Projeto de Apoio Pedagógico Complementar. São Paulo: SME, 2018.

_____. (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental. São Paulo: SME/COPED, 2017.



Anexo 1

Quem é o estudante em recuperação: os sentidos do fracasso escolar¹

Silvia M. Gasparian Colello²

De acordo com Bakhtin, cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Desse lugar no qual se situa, é que dirige o olhar para a nova realidade. (FREITAS, 2003)

Instituído como política educacional do município de São Paulo, o Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens do Ensino Fundamental e Médio - orienta-se para o aprimoramento do ensino, para a garantia da aprendizagem e para a inclusão dos estudantes, visando a resultados de amplo espectro, como o aumento dos índices do IDEB, o desenvolvimento do projeto político pedagógico proposto pela rede (Currículo da Cidade) e a integração das áreas de conhecimento no âmbito escolar. Contudo, a intencionalidade positiva e as desejáveis metas prospectivas, que apontam para um futuro de melhoria da educação, pressupõem não apenas a compreensão de um passado (a cultura escolar ou o histórico da rede), como também a consciência sobre a realidade acerca de nossas escolas, professores, famílias e estudantes. Esses são, indiscutivelmente, os pontos de partida para quaisquer medidas de intervenção política-pedagógica.

Nesse contexto, o presente artigo se propõe a discutir quem são os estudantes encaminhados para o Projeto de Apoio Pedagógico - Recuperação de Aprendizagens, colocando em evidência argumentos reducionistas, paradoxos nem sempre bem compreendidos e, sobretudo, descortinando a complexidade do quadro de dificuldades.

1 O termo “sentidos” foi usado propositalmente, incorporando a distinção da semiótica russa (especificamente nos postulados de Vigotsky e Bakhtin) em relação ao termo “significado”. Este, como se sabe, tem uma conotação objetiva (por exemplo, os significados das palavras compartilhados pelos falantes de uma mesma língua). Os sentidos, por sua vez, dizem respeito a uma vertente mais subjetiva, pois se constituem em função de uma consciência ou de um determinado contexto. Assim, da mesma forma que uma palavra (com um significado objetivo) pode ter muitos sentidos, o estado ou condição de um estudante pode se explicar por diferentes vias, dadas as possibilidades de entrecruzamento entre aspectos objetivos e subjetivos. A respeito dos conceitos de sentido e significado, recomendam-se as leituras de Brait (2005), Gonzalez-Rey (s/d) e Oliveira (1995).

2 Professora Dra. e Livre-docente da Faculdade de Educação da USP, vinculada ao seu programa de pós-graduação; docente da UNIVESP nos cursos de Licenciatura, de Pedagogia, de Engenharia e consultora da Secretaria Municipal de São Paulo pela UNESCO.

Ao receber milhares de estudantes no Projeto de Apoio Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com 561 EMEFs situadas em diferentes regiões da cidade, somos imediatamente convidados a compreender o perfil dos sujeitos encaminhados à Recuperação das Aprendizagens³, o seu histórico de não-aprender, seu vínculo com a escola e a relação que eles estabelecem com a aprendizagem. Tão importante quanto promover iniciativas objetivas para o diagnóstico sobre a aquisição de conteúdos, os níveis de conhecimento em cada área de estudo e os níveis de defasagem dos estudantes em relação ao que é esperado para os ciclos escolares, importa compreender quem é esse estudante e os sentidos que ele atribui aos conteúdos e processos cognitivos na progressão da vida escolar.

Ainda que não se possa generalizar um diagnóstico, vale sondar a respeito de como os estudantes abstraem a complexidade da vida estudantil. Em outras palavras, na impossibilidade de retratar, de modo único e inflexível, o sentido da escola para crianças e jovens, importa captar perspectivas relacionais (estudante-escola, estudante-professor, estudante-aprendizagem, estudante-objetos de conhecimento) que justificam a persistência de dificuldades.

Seja pelo montante de turmas e de escolas envolvidas, seja pelo volume e diversidade dos sujeitos, o desafio está em delinear posturas pessoais, predisposições de determinados subgrupos e tendências coletivas que sustentam os casos-problema. Com base nelas, as iniciativas de recuperação poderiam extrapolar o âmbito específico do ensino (ensinar mais uma vez o que não foi aprendido), para destravar “chaves-basilares” que, tão frequentemente, travam o processo de ensino e aprendizagem. Em função da complexidade dessa busca, a apreensão dos sentidos do fracasso escolar tem o potencial de oferecer pistas para a revisão de diretrizes pedagógicas, práticas de ensino, modos de intervenção, das relações na escola e, como não poderia deixar de ser, de alternativas para a superação das dificuldades.

No esforço para captar os sentidos, é preciso distinguir “problemas” e “dificuldades” (SILVA, 1996). No primeiro caso, vale considerar certa parcela da população estudantil que, em função de efetivos problemas, merece atenção clínica especializada ou encaminhamento médico específico. Seja lá qual for o problema, quais sejam as relações entre professor e estudante, entre crianças e atividades de ensino são essencialmente as mesmas (comparadas com quaisquer outras situações em sala de aula), cabendo ao docente acolher o sujeito, incentivá-lo, apoiar seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, e trabalhar com ele a partir de seus saberes e condições. É nesse sentido que se deve, também, entender o tom prospectivo do Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens: propostas de intervenção pedagógica entendidas não como restituição de saberes, preenchimento de lacunas ou correção de falhas, mas como uma nova oportunidade para ensinar mais e aprender de modos distintos. Nessa perspectiva,

3 Diferentemente dos estudantes da Recuperação Contínua que, em sala de aula, são submetidos a intervenções mais específicas de apoio para superar dificuldades, as crianças e jovens encaminhados para a Recuperação Paralela já trazem em si a marca do fracasso, isto é, de problemas que não puderam ser resolvidos no cotidiano da escola (razão pela qual são convocados em horário alternativo, com outro professor e com outra forma de trabalho), não raro marcadas pelo sentimento de inferioridade perante o grupo-classe com melhores condições de acompanhar o ritmo escolar.

a conhecida fórmula “trabalhar no limite das possibilidades do estudante” cai por terra justamente porque a educação não pode e não deve pressupor limites.

De qualquer forma, a porcentagem dos estudantes que efetivamente precisam ser encaminhados para outros profissionais especializados, é inferior ao montante dos encaminhados às turmas do PAP.

Chegamos, assim, ao segundo termo – dificuldades - que deve ser compreendido como estados de defasagem, transitórios e reversíveis, que se explicam em função de um quadro complexo de percursos, resistências, posturas, predisposições, sentimentos, valores, vínculos interpessoais e relações com os objetos de conhecimento. Por isso, vale dizer que a grande maioria das dificuldades de aprendizagem é indissociável do histórico escolar e das dificuldades de “ensinagem”, razão pela qual deve ser enfrentada pela escola, em novas oportunidades de ensino e de negociação entre professores e estudantes.

Na prática escolar, a consideração de (ou confusão entre) problemas e dificuldades é particularmente delicada porque, não raro, remete a um paradoxo, cujos polos são, do ponto de vista do curso educativo, “paralisantes”. Por um lado, os estudantes têm direito a um diagnóstico de especialistas, indispensável para eventual encaminhamento clínico (SÃO PAULO, 2016), para esclarecimento às famílias e para orientação dos professores; indispensáveis também para que os estudantes não fiquem reféns de pareceres nebulosos, de diagnósticos intuitivos ou de mecanismos de exclusão, que, como dissemos, podem paralisar caminhos eficientes de intervenção. Por outro lado, é preciso lembrar que muitos diagnósticos acabam, na prática, funcionando como “rótulos” que pesam sobre os sujeitos como justificção de limites ou como marcas precoces, predeterminadas e inexoráveis de fracasso.

Na tentativa de escapar dos riscos de diagnósticos paralisantes, vale resguardar-se de interpretações superficiais e fragmentadas que, muito frequentemente, estão presentes nos discursos do senso comum, confundindo sentidos assumidos pelos estudantes (sentidos referenciais de alguém ou de um dado grupo) com as supostas causas dos problemas, em geral, mecanismos de culpabilização. Mecanismos que, supostamente, deveriam explicar os motivos da não-aprendizagem e que, como sabemos, pouco avançam no enfrentamento deles. A atribuição de culpa funciona como a imposição de um argumento que reforça o estigma e a baixa autoestima; de modo contrário, a apreensão dos sentidos impregnados às dificuldades é o ponto de partida para o diálogo na busca de reversão das dificuldades. A esse respeito, destacam-se os seguintes argumentos reducionistas (por vezes, equivocados e até preconceituosos):

- Psicológico: atribuição dos problemas ao estudante por supostas síndromes, carências e desequilíbrios, ou às suas famílias eventualmente desestruturadas e despreparadas para educar crianças.
- Afetivos: dificuldades de relacionamento, confusões de sentimentos ou casos de baixa autoestima.

- Intelectuais, físicos ou psicomotores: comprometimento das capacidades mentais ou funcionais a ponto de prejudicar a aquisição do conhecimento.
- Cognitivos: insuficiência de conhecimentos básicos ou lacunas no processo de aprendizagem.
- Linguísticos: uso de dialetos regionais ou sociais (preconceituosamente considerados incorretos e “pobres”) – a suposta “carência linguística” – e dificuldades para compreender a língua usada na escola ou para interagir com a fala do professor.
- Sociais: convivência em ambientes de baixo letramento ou de suposta “carência cultural”, justificando uma condição incompatível com a demanda escolar.
- Comportamentais: condutas inadequadas na escola, tais como apatia, indisciplina, violência, hiperatividade e problemas de atenção a ponto de prejudicar a aprendizagem.
- Pedagógicos: inadequação das práticas de ensino, despreparo dos educadores, baixa qualidade do trabalho escolar, dissonância dos projetos pedagógicos ou dos materiais didáticos.
- Político-administrativos: desaparelhamento das escolas, desvalorização dos professores, insuficiência de materiais, sucateamento de equipamentos, falta de apoio especializado e precariedade das condições de trabalho escolar.
- Sociológicos: condição da sociedade corrompida pela crise de valores, pela desvalorização do saber, por problemas econômicos ou pelas injustiças sociais.

Embora esses aspectos possam merecer a nossa atenção, a ingenuidade de se atribuir às dificuldades de aprendizagem a determinadas causas, em uma relação biunívoca de causa e efeito, sustentam concepções simplificadoras, superficiais, preconceituosas e paralisantes. Simplificadoras porque resistem em compreender a complexidade do cenário educacional. Superficiais porque apontar motivos não necessariamente permite apreender os sentidos que sustentam a situação. Preconceituosas porque partem do princípio de que é o estudante que tem que se ajustar à escola (e não o inverso); e paralisantes porque, conforme dissemos, muitas explicações parecem esgotar-se em si mesmas, isto é, ao situar as causas dos problemas, a tendência é incorporar determinismos (fortes o suficiente para justificar a impossibilidade de reversão do quadro), deixando de considerar as medidas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem.

Se é verdade que a educação é uma responsabilidade partilhada entre o poder público, a comunidade, as escolas, os professores e as famílias, é igualmente verdadeiro que a superação de dificuldades de aprendizagem é papel comum de todas essas esferas, cabendo também aos educadores sensibilizar os envolvidos, promover a

compreensão e a cumplicidade de familiares, diagnosticar as dificuldades para além da mera constatação de erros e articular as inúmeras instâncias de intervenção. De fato, não se pode esperar que famílias ou especialistas (neuropediatras, psicólogos, psicopedagogos e afins) assumam a liderança desse processo. O papel da escola não é restituir aos estudantes em suas faltas, carências e debilidades, mas dar sequência aos processos de aprendizagem a partir do que o estudante já sabe e recriar outras oportunidades de construção cognitiva. Dessa forma, a dificuldade escolar não é um dado em si; é o reflexo de um processo involuntariamente construído que precisa ser ressignificado à luz de novas estratégias de intervenção educativa. Por isso, se pudermos substituir os mecanismos de culpabilização pela compreensão mais profunda e subjetiva das situações (sejam elas tendências comuns ou o caso a caso de determinados grupos ou estudantes), estaremos nos aproximando de sentidos que sustentam a persistência das dificuldades.

A esse respeito, cumpre denunciar procedimentos diagnósticos que, com a intenção de obter explicações objetivas (mais uma vez, a consideração das causas) e avaliar os estudantes pelo que “lhes falta”, falham no que deveria ser o mais básico em qualquer proposta de Recuperação: a escuta do estudante que, supostamente, está em defasagem. Assim, poderíamos dizer que, muitas vezes, as propostas de ensino são solapadas pelo desequilíbrio entre o como o sujeito é avaliado pelo professor e o como ele se vê na relação com o contexto de aprendizagem. Sem desconsiderar o mérito da avaliação docente, é preciso assumir que buscar o ponto de vista da criança “é a única maneira que se tem para desvendar algumas questões. Não há outra forma ou método: ou se recorre às crianças ou se fica sempre trabalhando com a visão do adulto” (DEMARTINI, 2001, p. 2).

Nessa direção, pesquisas realizadas com estudantes de redes municipais (CARRAHER, 1989; COELHO, 2009; COELLO, 2001, 2009, 2011, 2012, 2014, 2017, 2018; SIQUEIRA, 2018; SMOLKA, GOES, 1995; TEIXEIRA, 2011; ZACCUR, 1999), com maior ou menor margem de erro, permitem situar o Sujeito em Recuperação e os descaminhos interdependentes que sustentam o não-aprender: o vínculo com a escola, o apoio familiar, a relação com o processo de aprendizagem ou com os objetos de conhecimento, a valoração dos campos específicos de aprendizagem, tais como a Língua Portuguesa e a Matemática. A tentativa que se segue para situar cada um desses aspectos justifica-se pelo interesse em buscar implicações para a prática educacional e, particularmente, para o planejamento dos projetos de Recuperação de Aprendizagens.

É muito comum que os Sujeitos em Recuperação, em função de múltiplos fatores, tenham um frágil **“vínculo”⁴ com a escola**, o que, na prática, pode se desdobrar em sentidos específicos: funcional (não compreender a função ou o funcionamento da escola); pessoal (incapacidade para vislumbrar o papel da escola no seu projeto de vida); social (não perceber a escola como um ambiente amistoso ou cooperativo); relacional (dificuldade de relacionamento com os professores ou com os colegas). Ao se colocarem em situações de isolamento ou de serem colocados

4 “Vínculo” (do latim, *vinculum*), significando uma ligação afetiva que une as duas partes envolvidas, aproximando-as. No caso da relação do estudante com a escola, sentir-se incluído, acolhido pela escola, ou como parte integrante da instituição.

em contextos de discriminação no ambiente escolar, os sujeitos podem sentir a falta de apoio, de motivação e de disposição para frequentar a escola. Vem daí, algumas ocorrências de pouco comprometimento com as tarefas, a presença em sala de aula como mera obrigação e, muitas vezes, até o desrespeito pelo espaço escolar. Nesses casos, a vida estudantil configura-se como um âmbito paralelo, desinteressante e desvalorizado, na relação com a própria vida: um viver mal sintonizado com o aprender e com a curiosidade inerente ao ser humano.

No que diz respeito ao **apoio familiar**, os sentidos da vida escolar subdividem-se em dois polos extremos. Em primeiro lugar, é possível situar estudantes que não têm o suficiente apoio da família, o que, não necessariamente, significa uma situação de descaso ou de abandono. Muitas vezes, isso ocorre em função das condições de vida, do ambiente letrado, de trabalho e de sobrevivência.

Se por um lado, muitos pais se sentem intimidados perante o status da escola, por outro lado, muitas escolas lamentam a suposta indiferença dos pais no acompanhamento dos filhos ou até criticam essa situação assumindo o pressuposto de que o apoio familiar é um pré-requisito para a aprendizagem sem tomar medidas concretas de aproximação de diálogo e de estabelecimento de parceria.

Em segundo lugar, nos casos em que as famílias pouco escolarizadas defendem a escola como prioridade para seus filhos, o desejado apoio familiar pode se configurar como uma pressão desconfortável para os estudantes que passam a buscar mecanismos escapatórios para aliviar suas tensões (faltar na escola, brincar em sala de aula, rejeitar as tarefas propostas ou até dormir durante as atividades).

As duas vertentes mencionadas configuram um grande desafio para as escolas: equilibrar as tensões e ponderar as exigências.

Estreitamente vinculados aos problemas mencionados, muitos sujeitos em recuperação têm uma **relação negativa com o próprio processo de aprendizagem**. Isso porque, para muitos estudantes que contrariamente às tendências de democratização da escola, foram tratados de forma diretiva, autoritária e passiva pelas instituições, ficam com o medo do errar e isso inibe o protagonismo do sujeito, isto é, a motivação para se lançar ao desconhecido, para empreender buscas pessoais ou pesquisas, para explicitar suas dúvidas (tantas vezes consideradas como sinal de ignorância), para se aventurar na construção de suas próprias hipóteses de explicação dos fenômenos.

Ainda que muitos professores estejam, hoje, adotando posturas inovadoras, lutam diariamente com os desafios da transposição didática, ampliadas pelas diferentes expectativas de todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e pelas exigências de desempenho.

Além disso, a precária consciência dos estudantes sobre seus próprios processos de aprendizagem obscurece a percepção das conquistas realizadas, somatiza as experiências de fracasso e alimenta a baixa autoestima. O estudante se

comporta como se estivesse constantemente aquém de seus colegas ou sempre devendo a uma escola insaciável nas demandas e inalcançável nas metas.

Da mesma forma, a quase totalidade dos sujeitos em recuperação tem uma **relação negativa com os objetos de conhecimento escolar**. Como reação à artificialidade das práticas de ensino, às intervenções diretivas (por vezes autoritárias) ou aos métodos que segregam o momento de aprender do momento de fazer uso da aprendizagem, eles pouco compreendem a relação dos saberes a serem assimilados com seus interesses, necessidades e práticas do seu meio social. Assim, o conteúdo escolar, não raro, passa a ser visto como um arsenal de conhecimentos desejáveis apenas em curto prazo e por motivos externos ao saber em si - aprender para passar de ano, para receber nota, para agradar os adultos -, ao mesmo tempo em que permanecem como aquisições pouco significativas, que tendem a se desmoronar ao longo da progressão escolar (saberes e conhecimentos que efetivamente não se fixam nas representações e referenciais do sujeito).

No que diz respeito à **relação com a Língua Portuguesa**, o sujeito em recuperação é, frequentemente, aquele que não pôde trazer para a escola a espontaneidade de suas manifestações orais (lembrando que a ação escolar por vezes colabora para o processo de silenciamento), tampouco incorporar, em suas práticas diárias, a magia da língua escrita (a leitura por prazer, o gozo pela produção textual); é aquele que não percebe suas funções e não toma a língua como mecanismo de constituição da sua identidade. Por esses motivos, não compreende a razão do ensino da língua. A esse respeito, parece surpreendente que muitos falantes nativos de Português assumem que “não sabem Português”, que muitos estudantes não se enxerguem em sua própria língua.

Levando esse argumento ao extremo, o sujeito em recuperação pode ser aquele que, consciente ou inconscientemente, repele à aprendizagem por acreditar que o mundo letrado é incompatível com o seu próprio mundo, um fenômeno conhecido como **“analfabetismo de resistência”** (KLEIMAN, 2000; COLELLO, 2004). Aos seus olhos, tornar-se um efetivo leitor e escritor seria uma forma negar suas raízes, negar a lógica de sua comunidade pouco letrada; negar, talvez, seu espaço em uma família semialfabetizada. Tendo em vista que a aprendizagem da língua escrita, mais do que um conteúdo a ser assimilado, representa um convite (ou intimação?) para certo modo de vida, muitos estudantes temem perder, pelo processo de alfabetização, sua identidade social.

Na grande maioria dos casos, o sujeito em recuperação é aquele que também não vislumbra a **Matemática** no seu contexto de vida, enxergando os exercícios escolares como puro ativismo numérico, por vezes incompreensível, por vezes até aterrorizante. Ao que parece, a matemática é a grande vilã na configuração do fracasso escolar. Quando um estudante diz “eu não entendo matemática” ou “matemática não é para mim”, fica preconizado o caminho do fracasso (um caminho que parece perfeitamente legitimado pela suposta dificuldade desse campo de conhecimento). São tão frequentes as dificuldades em Matemática que podem parecer naturalizadas.

Na intrincada construção do fracasso escolar, as tendências apontadas não como relação de causas ou culpabilização de pessoas e instituições, merecem ser tomados como componentes de distintas realidades, como reflexos de condições de vida, de históricos pessoais e de aspectos da cultura escolar ou social. Nos significados mais profundos abstraídos pelos estudantes (e, muitas vezes, endossados pelos professores), temos a oportunidade de compreender como dificuldades se transformam em problemas. A compreensão desses descaminhos reflete a realidade do fracasso escolar, mas, ao mesmo tempo, aponta para as perspectivas de encaminhamento e superação. Ainda que, no caso a caso (as singularidades tecidas no conjunto das tendências comuns), esses sentidos não sejam exaustivos, eles têm implicações decisivas para o estabelecimento de diretrizes e práticas no planejamento de Recuperação de Aprendizagens. Começamos, então, pela compreensão deles, pela negociação de aspectos basilares que travam o processo de aprendizagem, pela busca de cumplicidade das famílias, pelo acolhimento mais sensível dos estudantes que hoje chegam à recuperação, pelo planejamento de caminhos alternativos para a aprendizagem, pela proposição de práticas mais significativas, pela troca de saberes entre estudantes e professores. Começamos, então, pelo diálogo em todas as instâncias, pelo diálogo e pelo diálogo. Parafraseando Freitas (2003), é desse lugar que se situa o olhar para uma nova realidade.

Referências

- BRAIT, B. (org.) **Bakhtin** – Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- CARRAHER, T. et. al. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1989.
- COELHO, L. M. (org.) **Língua materna nas séries iniciais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- COLELLO, S. M. G. **A escola e a produção textual: práticas interativas e tecnológicas**. São Paulo: Summus, 2017.
- COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.
- COLELLO, S. M. G. **“Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita”** Videtur, n. 29, Porto: Mandruvá, 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 10, mar. 2019.
- COLELLO, S. M. G. **“Aprendizagem da língua escrita e a constituição do sujeito interlocutivo”**. International Studies on Law and Education, n. 18, São Paulo: Mandruvá, set-dez/2014. Disponível em: www.hottopos.com/isle18/index.htm . Acesso em: 1/3/2019.
- COLELLO, S. M. G. **“Educação e intervenção escolar”**. Revista Internacional d’Humanitats, 4. Barcelona/São Paulo: Mandruvá, 2001. Disponível em <http://www.hottopos.com/rih4/silvia.htm> . Acesso em 5, mar. 2019.
- COLELLO, S. M. G. **“Histórias do não escrever: das cenas aos bastidores”**. International Studies on Law and Education, n. 7, São Paulo: Mandruvá, 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle7/37-48Silvia.pdf> . Acesso em: 12, mar. 2019.

COLELLO, S. M. G. “Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever?” **Convenit Internacional**, 27 São Paulo/Porto: CEMOrOC/Universidade do Porto, 2018.

DEMARTINI, Z. B. “Infância, pesquisa e relatos orais” In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

FREITAS, M. T. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

GONZALEZ-REY. “**Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividade**”. s/d. Disponível em: http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/As_categoridas_de_sentido_pessoal.pdf . Acesso em: 12 mar 2019.

KLEIMAN, A. “Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica”. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, jul./dez., 2000.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

SÃO PAULO (SP). Instrução normativa n. 25. São Paulo: 11/12/2018. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/7021-instrucao-normativa-sme-n-25-de-11-12-2018-dispoe-sobre-a-organizacao-do-projeto-de-apoio-pedagogico-complementar-recuperacao-bem-como-sobre-a-indicacao-de-docentes-para-exercerem-as-funcoes-de-professor-de-apoio-pedagogico-pap-e-professor-orientador-de-area-poa>. Acesso em 9/4/2019.

SÃO PAULO (SP). “**Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**”. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SIQUEIRA, R. F. **Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas/SP: Papirus, 1995.

TEIXEIRA, T. C. F. “A perspectiva infantil sobre a escrita na escola” In: COLELLO, S. M. G. (org.). **Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita**. São Paulo: Summus, 2011.

ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A/Sepe, 1999.

Anexo II

O planejamento do trabalho pedagógico - excerto⁵

Rosaura Soligo e Rosana Dutoit

O fato é que o planejamento ainda não tem ocupado o lugar que merece na prática de muitos professores e, infelizmente, não são raras as reações negativas diante da necessidade de planejar, talvez pelo fato de, em geral, estar associada a uma exigência burocrática ou parecer sem sentido quando se adota um material didático do qual é feito um controle rigoroso página a página. Mas, na verdade, a razão de ser do planejamento é orientar o ensino (e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem), portanto, a sua principal finalidade é didática.

O ato de planejar é fundamental porque permite:

- ter maior clareza de quais são as metas do trabalho pedagógico, ou seja, o que se pretende que os alunos saibam ao final de um período, que pode ser uma semana, um dia, um mês, um ano;
- pensar com antecedência as ações que se julga necessárias para o alcance dos resultados desejados e sequenciá-las considerando os diferentes níveis de desafio que colocam aos alunos;
- avaliar o trabalho realizado, não apenas em relação aos resultados, mas também em relação às ações desenvolvidas ao longo do processo, o que pode contribuir para redirecioná-las (se o propósito for ajustar as propostas considerando as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos);
- verificar a coerência entre o que se pretende alcançar com os alunos e o que realmente acontece na sala de aula – isto é, entre o que se deseja obter em termos de resultado e o que efetivamente se faz para tanto.

Desse ponto de vista, a situação de planejamento do trabalho pedagógico é uma situação de formação dos professores, das mais importantes, porque exige a

⁵ Texto publicado originalmente no subsídio Para organizar o trabalho pedagógico no Ciclo Inicial (Cadernos de Orientação Curricular), produzido para a Secretaria de Estado da Educação do Acre em 2008.

ampliação do conhecimento sobre a razão das propostas, a busca das condições mais adequadas para alcançar os objetivos que se tem, a antecipação das ações a serem desenvolvidas e a avaliação do trabalho realizado (só para citar alguns aspectos).

Um processo de planejamento que se pretende adequado precisa contemplar, de algum modo, quatro dimensões: a recorrência dos conteúdos, a diversidade e a provisoriedade das propostas e o coletivo como instância privilegiada de discussão e construção do próprio planejamento.

A recorrência dos conteúdos tem a ver com a conquista dos objetivos de aprendizagem propostos, pois sabemos que os objetivos não são alcançados todos em um só tempo e de forma igual para todos os alunos. Portanto, é preciso que os conteúdos curriculares – necessários para o desenvolvimento das capacidades tomadas como objetivos de aprendizagem – estejam distribuídos no tempo de modo a, sempre que necessário, serem retomados e abordados em outros níveis de complexidade, em diferentes momentos durante o mesmo ano e/ou em diferentes anos de escolaridade. Quando nos referimos a conteúdo curricular, estamos considerando tudo que é objeto de ensino e aprendizagem na escola, portanto, não apenas fatos e conceitos, mas também procedimentos, habilidades, valores, atitudes, normas de conduta, princípios.

A diversidade relaciona-se com a heterogeneidade dos alunos em uma mesma turma e entre as turmas. Muitas vezes, em uma mesma faixa etária, se verificam conhecimentos, experiências e atitudes bem diferentes em relação a um determinado conteúdo, o que exige do professor encaminhamentos diferenciados.

A provisoriedade refere-se à necessidade de reajustar o planejamento, de reformulá-lo à medida que, ao ser posto em prática, o professor consegue observar outros aspectos que antes não havia considerado.

E o coletivo, como instância de discussão e construção do planejamento, expressa a convicção de que os resultados alcançados coletivamente, em um grupo de fato colaborativo, são muito superiores aos que cada profissional obtém sozinho. Portanto, nesse sentido, o trabalho coletivo é fundamental porque é uma contribuição não só para os próprios professores, que têm a chance de potencializar os conhecimentos uns dos outros, mas também para os alunos, que, mesmo de modo indireto, são beneficiados duplamente. Primeiro, porque assim contarão com professores mais bem preparados, o que é sempre um ganho para todos. E depois, porque quando os professores têm uma experiência pessoal positiva de trabalho em colaboração, tendem a propor o mesmo para seus alunos e, a despeito das dificuldades iniciais, a insistir para que aprendam a trabalhar juntos de modo produtivo.

Em geral, a discussão sobre a importância do planejamento e a insistência para que se planeje o trabalho pedagógico ocorrem muito mais no início do ano, porém essa deve ser uma prática contínua, assim como a avaliação, pois a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos depende desses dois processos.

O desafio é avaliar para planejar e planejar para intervir: portanto, embora nem sempre se compreendam as coisas desta maneira, a avaliação é sempre o ponto de partida para o planejamento contínuo de uma prática pedagógica que se pretende ajustada às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. E não há prática pedagógica de qualidade quando não se considera o que podem os alunos e quando não se responde ao que eles precisam do ponto de vista da aprendizagem – são eles, afinal, os sujeitos a quem se destina a educação escolar. Isso significa que uma intervenção adequada (ou seja, uma ação ajustada a possibilidades e necessidades) só pode acontecer como resultado de um planejamento inteiramente apoiado na avaliação do que sabem ou não os alunos.

Esse processo pressupõe níveis diferenciados de planejamento, que aqui estão abordados em planejamento anual, quinzenal ou semanal (da rotina) e diário.

Planejamento anual

É aquele em que são decididos os objetivos e conteúdos da série ou ciclo em cada componente curricular, assim como as formas de avaliação e acompanhamento pedagógico dos alunos durante o ano. É um trabalho que requer a discussão coletiva dos professores de forma a garantir o trabalho articulado na escola.

Planejamento da rotina

Também chamado de ‘organização do tempo pedagógico’, esse tipo de planejamento, que pode ser quinzenal ou semanal, é destinado a detalhar ainda mais as propostas, considerando: a organização do espaço, a formação dos agrupamentos de alunos, a distribuição das atividades a serem realizadas durante o período, o material necessário para desenvolvê-las, a melhor forma de dar as orientações para realização das tarefas, etc.

A rotina pode ser parcialmente organizada em conjunto com os demais professores do mesmo ano, mas há uma parte que cabe ao professor que vai efetivamente trabalhar com sua turma.

Planejamento diário

Esse é o momento de detalhar o que ainda for necessário para a aula do dia. Ainda que seja de responsabilidade de cada professor, é fundamental que a escola garanta momentos de discussão dos alcances e limites do que é proposto e obtido em cada turma específica: a oportunidade de avaliar coletivamente o andamento do trabalho de cada um favorece a troca de informações e de experiências constituindo-se, assim, num importante espaço de formação e construção de conhecimento pedagógico por todos.

O planeamento, como se pode ver, precisa ser muito bem cuidado, mas deve ter um carácter flexível também. Tal como nos ensina Carlos Matus (1997)⁶, “planejar não deve se confundir com a definição normativa do deve ser, mas englobar o pode ser e a vontade de fazer”.

Então, por que tanta ênfase na necessidade de planeamento se no final das contas é preciso flexibilizá-lo?

Porque a ação pedagógica só é verdadeiramente pedagógica se for ‘ajustada’ aos alunos reais a que se destina: às suas possibilidades e necessidades de aprendizagem, às suas hipóteses sobre os conteúdos trabalhados, às suas estratégias pessoais para resolver os problemas colocados pelas atividades e daí por diante. É certo que o trabalho com os alunos deve sempre se orientar pelos objetivos de aprendizagem estabelecidos anteriormente, para que se possam selecionar os conteúdos e as formas mais pertinentes para abordá-los, mas é certo também que a clareza a respeito desses objetivos (ou seja, das capacidades que se pretende desenvolver) é o que torna possível reorientar o trabalho a partir do que se avalia que os alunos podem e precisam aprender.

Os professores sempre dizem – e é verdade – que o tempo que as crianças passam na escola é muito curto para tudo o que se deve ensinar. Por isso, é importantíssimo utilizá-lo da melhor maneira possível, para que elas se ocupem com situações significativas, que favoreçam de fato a aprendizagem, e não com atividades que nada acrescentam por serem fáceis demais ou estarem acima do que podem realizar.

O uso racional do tempo é um saber profissional da maior importância para os professores. Um saber que se constitui a partir de questionamentos básicos, mas necessários: Como são organizadas as horas que os alunos permanecem na escola? O que é possível aprender durante esse tempo (800 horas por ano, considerando um período de quatro horas por dia)? Como dar conta dos conteúdos previstos para o ano? Como organizar a prática pedagógica de forma a cumprir o planeamento e, ao mesmo tempo, atender às demandas dos alunos?

Assim, é importante que o tempo dedicado a cada componente curricular seja definido de forma muito criteriosa: é preciso garantir o trabalho com todas as áreas de conhecimento, considerar a natureza das propostas e distribuir o tempo de maneira justa. Às vezes, é necessário que as atividades sejam curtas para que os alunos não fiquem entediados e, às vezes, é necessário que se prolonguem porque demandam um tempo maior para a realização do que é solicitado. Essa dosagem tem a ver com o tipo de proposta, mas também com a capacidade de observação do professor: quando as crianças estão dispersas ou inquietas, geralmente é hora de parar...

Na verdade, a organização do tempo é necessária para a aprendizagem não só dos alunos, mas também dos professores, em especial no que se refere à gestão de sala de aula. Essa é uma aprendizagem constante, pois a cada nova turma, novos

6 MATUS, Carlos. Adeus, senhor presidente – governantes governados. São Paulo: Edições Fundap, 1997.

desafios são colocados – o que se aprende sobre gestão de sala de aula em um ano nem sempre é transferível igualmente para o outro, pois cada turma é uma turma.

Da mesma forma que não há como desenvolver um mesmo plano de ensino ano após ano, não é razoável organizar rotinas de trabalho que sejam idênticas para todas as turmas. Nesse sentido, podemos afirmar que as rotinas, ainda que tenham estruturas parecidas, são sempre diferentes: cada uma deve ter um ‘toque’ que evidencie as características do grupo específico para o qual foi elaborada e a história do trabalho realizado – uma história que é singular porque nunca se repete igualmente, por mais que se planeje o trabalho de modo semelhante.

O planeamento da rotina é algo a ser inventado periodicamente: uma invenção que depende da clareza do professor sobre os objetivos do ensino, sobre os critérios de seleção dos conteúdos, sobre as formas de trabalhar didaticamente com eles, sobre o conhecimento que têm (ou não) seus alunos. Uma rotina que é, ao mesmo tempo, um espaço de invenção pedagógica do professor e uma forma de organizar o tempo de aprender das crianças; ao contrário do que pode insinuar o sentido negativo (de ‘mesmice’) da palavra, na docência rotina significa movimento, criação, produção de conhecimento.

Ao planejar suas rotinas, o professor percorre um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua teoria sobre o próprio trabalho. Assim, o planeamento é recriado continuamente a partir de sua análise, ou seja, de um processo de avaliação docente que indica até onde as propostas, as intervenções já realizadas estão atendendo aos objetivos e até mesmo se estes estão ou não adequados.

Dessa perspectiva, ainda que pautado no que já aconteceu, o ato de planejar implica um tipo de reflexão que é anterior à ação. É o momento em que, com base em sua experiência prévia, o professor antecipa as atividades que julga serem mais adequadas para o seu grupo de alunos, as formas de desenvolvê-las, os recursos mais apropriados, os agrupamentos que podem ser mais produtivos... Assim, ‘planejar é refletir antes de agir’, como afirma Carlos Matus (1997).

Outro aspecto importante a considerar é que compartilhar os propósitos do trabalho com os alunos contribui para ‘engajá-los’ nas atividades, o que favorece o bom andamento da aula e a otimização do tempo. Nesse sentido, a recomendação é:

- informar o que se pretende com as atividades, para que compreendam que as tarefas propostas respondem a algum tipo de objetivo/necessidade;
- prepará-los antes de introduzir qualquer mudança ou novidade na rotina, não só em relação às propostas de atividade, mas também à organização do espaço, à utilização dos materiais, às formas de agrupamento, ao tipo de intervenção etc. – tudo o que não é familiar causa estranhamento e tende a produzir uma agitação que, embora natural, pode prejudicar de algum modo o andamento do trabalho se os alunos não souberem as razões;

- apresentar as atividades de maneira a incentivá-los a dar o melhor de si mesmos e a acreditar que sua contribuição é relevante para todos;
- e criar um ambiente favorável à aprendizagem, bem como ao desenvolvimento de autoconceito positivo e da confiança em sua própria capacidade de enfrentar desafios (por exemplo, por meio de situações em que eles sejam incentivados a se colocar, a fazer perguntas, a comentar o que aprenderam etc.).

Ainda sobre as propostas de atividade, um último destaque: elas devem ser o mais simples possível para o aluno realizar e o menos trabalhosa possível para o professor preparar: propostas em que o professor precisa desenhar, fazer fichas, organizar materiais alternativos, etc. e que os alunos precisam recortar, colar e gastar um tempo enorme para cumprir a tarefa, se puderem ser substituídas por alternativas mais simples, sem que haja prejuízo ao desafio que se pretende colocar, devem ser simplificadas. Não é a complicação da proposta que garante a sua adequação.

Para que uma atividade seja considerada de fato uma situação de aprendizagem é preciso que seja ‘ajustada’ aos alunos para os quais ela se destina, é preciso que seja difícil e possível, que seja desafiadora. Como se vê, o que importa é a qualidade do desafio e não a quantidade de recursos e o tempo gasto com eles.



Anexo III

Roteiro para Entrevista com Estudantes⁷

1. Todos os pais querem que os filhos vão para a escola, mas a gente sabe que a escola pode ser legal ou não. Então, explique para mim o que você acha da sua escola? Por quê?

() Relação positiva

() Relação indiferente

() Relação negativa

Aspectos positivos mencionados: _____

Aspectos negativos mencionados: _____

2. O que você acha de aprender a ler e escrever? Por quê?

() Relação positiva

() Relação indiferente

() Relação negativa

Aspectos positivos mencionados: _____

Aspectos negativos mencionados: _____

3. Você está conseguindo aprender a ler e escrever? É fácil ou difícil aprender a ler e escrever? Explique como/por que isso está acontecendo.

Aspectos positivos mencionados: _____

Aspectos negativos mencionados: _____

4. O que você acha de aprender matemática? Por quê?

() Relação positiva

() Relação indiferente

() Relação negativa

Aspectos positivos mencionados: _____

Aspectos negativos mencionados: _____

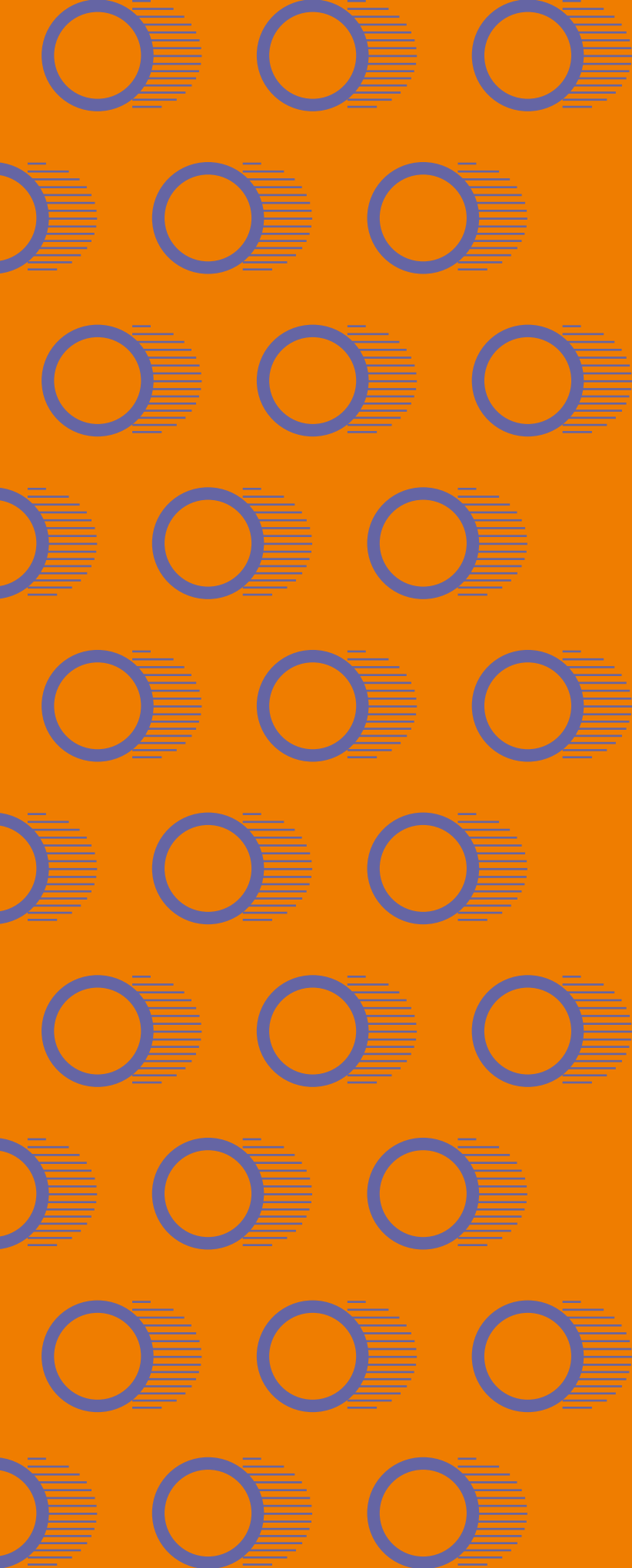
5. Você está conseguindo aprender matemática? É fácil ou difícil aprender matemática? Explique como/por que isso está acontecendo

Aspectos positivos mencionados: _____

Aspectos negativos mencionados: _____

Outras observações: _____

⁷ Roteiro de entrevista para ser realizado com os estudantes do Projeto de Apoio Pedagógico sugerido pela Professora Dra. Sílvia Colello. Essas perguntas e o tempo para a realização dessa entrevista é adaptável às necessidades de cada estudante, de cada professor(a) e de cada contexto escolar.



Apêndice

Relatório semestral do “Projeto de Apoio Pedagógico – Recuperação de Aprendizagens”

Avaliando os processos educacionais do(a) estudante _____
_____, da turma _____, seguem as observações realizadas:

Histórico do estudante (trajetória do estudante, reprovações, histórico de faltas, acompanhamento das aprendizagens)

Dificuldades apresentadas inicialmente

Encaminhamentos realizados

Avanços observados

Outras informações

Professor(a) responsável pelo registro: _____

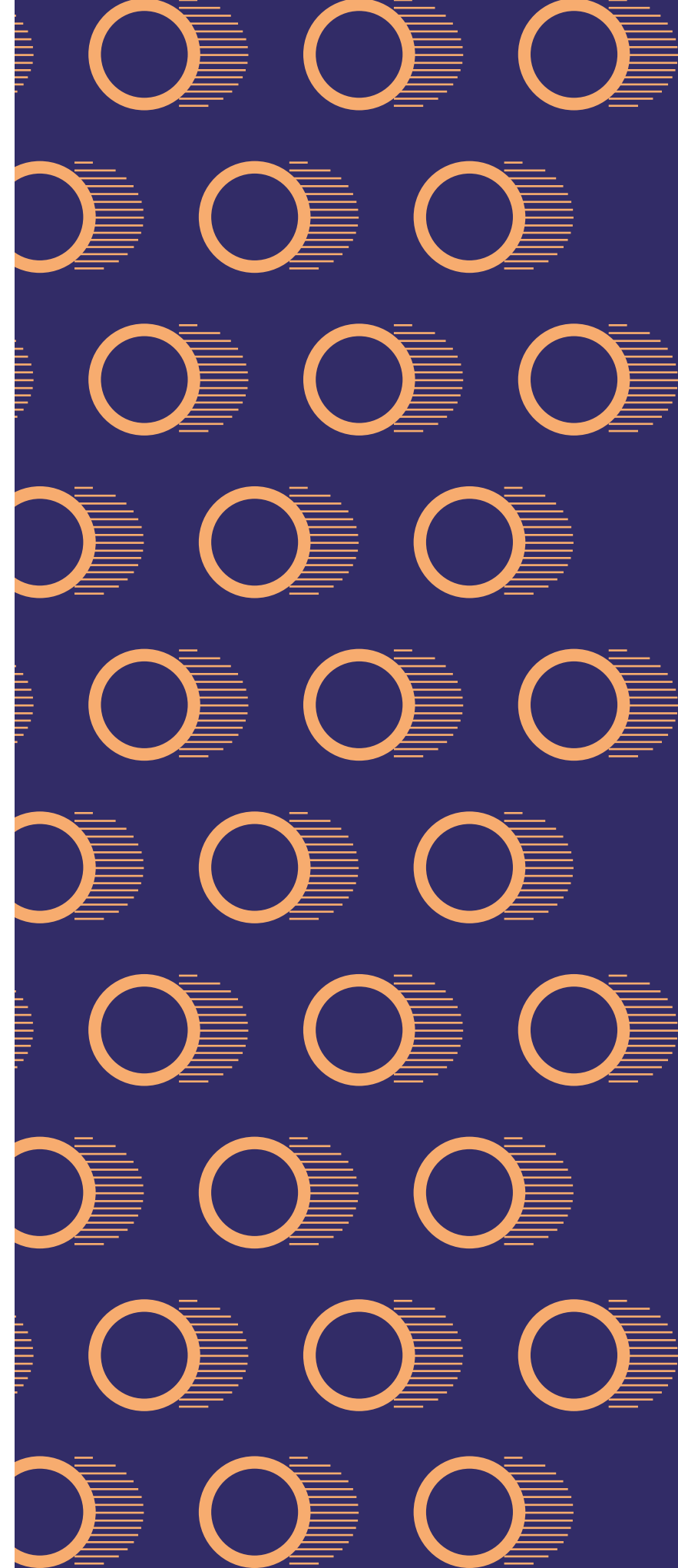
R.F.: _____

This image shows a single page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has rounded corners at the top and bottom. There is no handwriting or other markings on the page.

[illegible]

This image shows a single page of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines in total. The paper has rounded corners at the top and bottom. There is no handwriting or other markings on the page.

[illegible]





CURRÍCULO
da CIDADE



CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

