2020

BNCC EM PAUTA:

COMO TRABALHAR AS COMPETÊNCIAS GERAIS COM OS PROFESSORES.

ELOS Educacional

ORGANIZADORA: Silvana Ap. Santana Tamassia

REVISORAS: Cristiane Moda

Patrícia Sarmento

Raquel Funari

TÍTULO: BNCC em pauta: como trabalhar as competências gerais com os professores.

EDIÇÃO: 1ª

LOCAL: Santo André

EDITORA: Elos Educacional

ANO: 2020

Parte integrante do material publicado no

ISBN 978-65-86579-01-7

AUTORAS:

Andréa Araújo dos Santos

Andréa Gonçalves

Ana Luzia da Silva Vieira

Edneia Regina Burger

Elaine Cristina Lindolfo

Grace Luciana Pereira

Silvana Ap. Santana Tamassia

PREFÁCIO

Por Anna Penido*

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC definiu que a educação básica no Brasil deve ter como propósito o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: física, intelectual, social, emocional e cultural. Uma concepção de educação integral orientada não pelo tempo de permanência na escola, mas pelos impactos que a trajetória escolar deve provocar na vida dos alunos.

Desde 1988, a Constituição Federal já estabelece que a educação no Brasil deve ter como foco a formação plena do ser humano. O mesmo acontece com os principais marcos legais elaborados desde então, como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996. A orientação tem respaldo em um conjunto de estudos nacionais e internacionais, que apontam a relevância e as especificidades de se preparar as novas gerações para os desafios do século XXI.

Inspirados por essas pesquisas, desde a virada do milênio, diversos países têm revisado suas propostas curriculares, justamente com o intuito de conectar o que se aprende na escola com os temas, contextos e demandas do mundo contemporâneo. Paralelamente, aqui no Brasil, diversas experiências de educação integral também apresentam resultados comprovados no que se refere ao engajamento, aprendizado dos componentes curriculares e empoderamento pessoal, social e profissional dos estudantes.

Ou seja, a concepção de educação integral trazida pela BNCC não se baseia em modismos ou invencionices passageiras, mas em tendências sólidas, com respaldo em evidências produzidas dentro e fora do país. Uma concepção que se materializa nas Competências Gerais, as quais indicam os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os alunos precisam desenvolver ao longo da educação básica.

Em síntese, tudo o que se aprende na escola, dentro ou fora da sala de aula, mesmo os aprendizados mais diretamente relacionados às Áreas do Conhecimento, deve contribuir para o desenvolvimento das 10 Competências Gerais. Sempre com o propósito de assegurar que, ao final do seu percurso escolar, os estudantes:

- sejam capazes de acessar e utilizar uma vasta gama de conhecimentos com criticidade e criatividade, não apenas para investigar e entender, mas também para transformar a realidade que o cerca;
- possuam um amplo repertório cultural, que expanda seus horizontes, sua sensibilidade e sua capacidade de abstração;
- consigam escutar o outro, expressar-se e dialogar com apoio de diferentes linguagens e mídias, buscando promover o entendimento mútuo;
- compreendam como navegar no mundo digital e estejam aptos a utilizar as tecnologias com consciência, ética e significado;
- tenham clareza sobre o seu projeto de vida, suas vocações e os caminhos que precisam trilhar para se realizar como pessoa, profissional e cidadão;
- saibam argumentar com base em fatos, dados e evidências, sempre respeitando o ponto de vista do outro e percebendo o impacto de suas opiniões na sociedade;
- conheçam suas forças e fraquezas, saibam cuidar do seu corpo e lidar com suas emoções;
- relacionem-se de forma empática e colaborativa com as pessoas à sua volta, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação;
- sejam cidadão autônomos e responsáveis e reconheçam a sua capacidade de transformar a sua própria vida e o mundo que o cerca.

Muitos professores e escolas brasileiras já promovem atividades relacionadas às Competências Gerais, ainda que de forma pontual ou experimental. A Base Nacional Comum Curricular contribui para que esse trabalho seja realizado de forma intencional, robusta e sistemática.

Para tanto, é preciso assegurar que a concepção de educação integral e as Competências Gerais trazidas pela BNCC se façam presentes e visíveis nos currículos e projetos político pedagógicos de cada rede e escola, bem como nos planos de aula de cada professor. Que o trabalho seja apoiado por materiais didáticos que articulem essas aprendizagens mais amplas com os objetos do conhecimento e as habilidades de cada componente curricular. Que os processos de avaliação também acompanhem e garantam que os estudantes estejam adquirindo essas Competências Gerais.

Mais do que tudo, é fundamental preparar o professor para entender, abraçar e realizar essa missão. Neste caso, a formação docente será mais rica e efetiva se também tiver como foco o desenvolvimento de:

Conhecimentos: Os professores necessitam conhecer profundamente as Competências Gerais, as aprendizagens associadas a cada uma delas e suas possíveis interfaces com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, os componentes curriculares e as Áreas do Conhecimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Habilidades: Os docentes também precisam ampliar a sua capacidade de criar, planejar e conduzir práticas pedagógicas que permitam o desenvolvimento das Competências Gerais, propiciando experiências de investigação, criação, fruição, comunicação, autoconhecimento, reflexão, interação, transformação e exercício da cidadania. Atividades educativas que gerem situações a partir das quais os estudantes sejam estimulados a aprender, fazer, ser e conviver, trabalhando simultaneamente com seu corpo, mente, sentimentos, relações e contexto. Que permitam maior nível de participação dos alunos, para que desenvolvam gradualmente a sua autonomia como agente do seu processo de aprendizagem e do seu destino.

Atitudes: Os professores também precisam trabalhar as suas próprias atitudes, para que guardem coerência com as atitudes que buscam desenvolver nos seus alunos. Um educador mais curioso, crítico, criativo, sensível, comunicativo, empático, colaborativo, autônomo e responsável será mais capaz de estabelecer vínculos de confiança, engajar e garantir o aprendizado das Competências Gerais junto aos estudantes, inclusive ensinando pelo exemplo.

Valores: Por fim, para levarem adiante a proposta da educação integral, os professores precisam revisitar a sua própria concepção de educação, compreendendo o novo papel da escola diante dos desafios trazidos pelo século XXI. Precisam acreditar e se comprometer com o objetivo de promover o desenvolvimento das Competências Gerais como caminho para transformar a vida dos seus alunos, de maneira que eles também sejam capazes de provocar mudanças positivas no mundo.

Em suma, as formações docentes com foco na educação integral e nas Competências Gerais da BNCC precisam promover o desenvolvimento integral do próprio professor, para que ele tenha os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para dar conta desse desafio e, principalmente, para que esse propósito também faça parte do seu projeto de vida.

Para isso, as pautas formativas elaboradas pela equipe da Elos, poderão nortear este trabalho, apoiando os professores nesta implementação e fazendo com que chegue às salas de aula de todo o Brasil!

*Anna Penido é diretora do Instituto Inspirare e membro do Movimento pela Base

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2017, depois de um longo período de discussões e quatro versões, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Isso trouxe para todas as redes de ensino e escolas do Brasil um novo desafio: desenhar os seus currículos com base nos princípios e orientações trazidos na BNCC.

Para que pudéssemos apoiar redes e escolas nesta tarefa criamos aqui na Elos um grupo de estudos, composto de profissionais das diversas áreas com experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (embora a Base do Ensino Médio tenha sido aprovada somente no ano seguinte).

Entre 2018 e 2019, nos encontramos mensalmente e tivemos o apoio de especialistas no tema como Cleuza Repulho[1] e Anna Penido[2], que puderam trazer sua experiência e conhecimento sobre o assunto, ampliando o aprendizado do grupo.

Em 2019 todas as redes estaduais tiveram seus currículos homologados, vários deles em colaboração com os municípios.

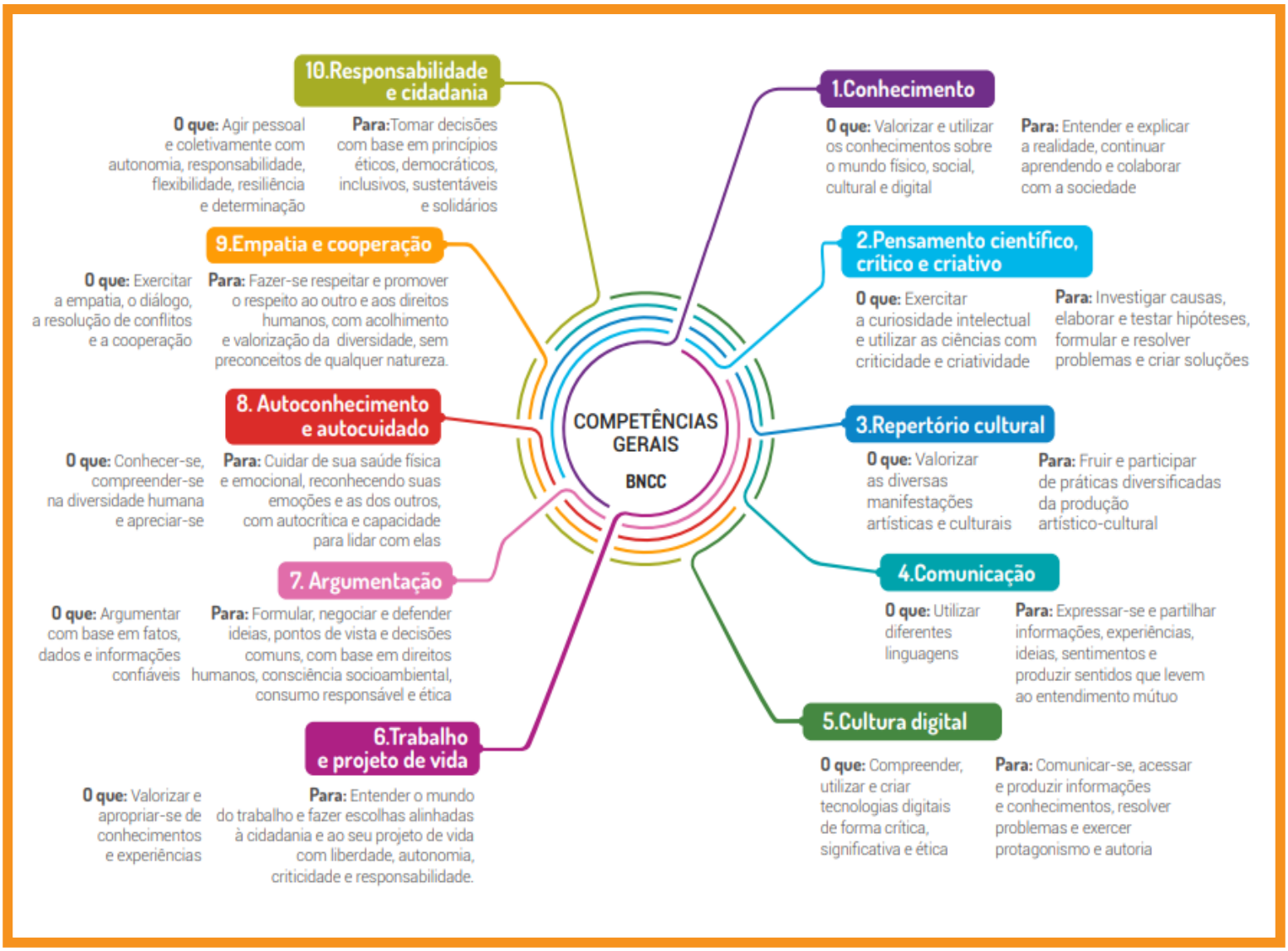
Então, em 2020, chegou o momento de implementá-los e fazer com que cheguem à sala de aula, onde realmente farão a diferença para que todas as crianças do Brasil tenham acesso à uma educação de qualidade.

Uma das principais mudanças trazidas pela BNCC é o foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Além delas estarem presentes nos campos de experiências da Educação Infantil e nas áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a base traz um conjunto de competências gerais que podem ser trabalhadas por todos os professores, independente da faixa etária ou do componente curricular com o qual atua. Elas envolvem não só aspectos cognitivos, mas também aspectos físicos, sociais, emocionais.

[1] Ex Secretária de Educação e presidente da UNDIME, Consultora Sênior em diferentes organizações e especialista em currículo.

[2] Diretora do Instituto Inspirare.

Segundo a BNCC (2017), "esse conjunto de competências explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva". (p. 19). Elas foram incluídas no capítulo introdutório da Base, que traz ainda os fundamentos pedagógicos que orientam todo o documento.



Fonte: Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, p.2.

Consideramos que incorporar essas dez competências de maneira transdisciplinar será um dos grandes desafios para os professores em sala de aula neste momento de implementação da BNCC.

Entendemos que, antes de pensar em como desenvolvê-las nos alunos, os professores precisam pensar em como eles próprios as desenvolveram, ou ainda, em quais delas eles ainda precisam se desenvolver. Esta reflexão irá contribuir para que possam pensar sobre seu próprio aprendizado, para que, então, planejam como isto poderá chegar à sala de aula.

Por este motivo, este grupo construiu, coletivamente, um material que poderá ajudar os gestores escolares - diretor(a), vice-diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a) - a apoiarem o desenvolvimento dos professores frente a cada uma delas, atuando na formação continuada na escola.

O material é composto por 22 pautas para serem implementadas nas reuniões de estudo coletivas na escola.

São duas pautas tratando das competências gerais e duas pautas sobre cada uma das dez competências, sempre tendo uma primeira pauta para sensibilizar os professores sobre o tema, refletindo sobre como eles próprios a desenvolveram ao longo da vida e uma segunda pauta para ajudá-los a pensar em como planejar o desenvolvimento delas com os seus alunos.

É importante destacar que para desenvolvê-las é necessário que os professores repensem as estratégias didáticas utilizadas, colocando os alunos cada vez mais no centro do processo de ensino e aprendizagem, por meio do uso de metodologias ativas, que permitam que os estudantes possam vivenciar este aprendizado tornando-o concreto e dando sentido a ele.

Vale ressaltar que o trabalho com essas competências devem acontecer de maneira transversal, "atravessando" todas as etapas do ensino e todas as áreas de conhecimento, o que pressupõe que elas sejam trazidas para diferentes momentos do planejamento e não apenas como uma aula específica para esta competência, por exemplo, não ensinamos cooperação numa aula planejada apenas para isso, mas sim, no dia a dia, quando colocamos os alunos em situações em que essa competência possa ser desenvolvida como no trabalho em grupo para resolução de um determinado problema, ou ao colocarem os estudantes para planejarem juntos as etapas de um projeto que será desenvolvido em sala de aula. Podemos dizer que só é possível aprender a cooperar, vivendo situações reais nas quais esta competência poderá ser praticada, e não numa aula específica na qual se fale sobre a importância da cooperação.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O USO DO MATERIAL

O material aqui disponibilizado foi desenvolvido para ser colocado em prática em momentos coletivos de estudo nas escolas, nos quais a equipe gestora poderá atuar como formadores(as) de sua equipe de sua equipe, apoiando seu desenvolvimento profissional em relação às dez competências gerais e, ao mesmo tempo, orientando-os para o desenvolvimento deste trabalho com os estudantes.

De acordo com Moriconi (2017), uma formação continuada eficaz precisa contemplar cinco aspectos importantes:

1. Conhecimento pedagógico do conteúdo (no nosso caso, o conteúdo são as competências gerais da BNCC). Acreditamos que o professor precisa conhecer do que trata cada um dos temas, vivenciar estas competências do seu ponto de vista para, então, estar preparado para levar isso pra sala de aula. Para entender melhor podemos dizer que este tópico,

> Em linhas gerais, refere-se à compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si, a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar seus alunos a aprendê-lo, uma situação que inclui dispor e empregar:
> a. formas úteis de representação das ideias;
> b. analogias, ilustrações, exemplos, explicações;
> c. demonstrações das maneiras de representar e formular o assunto, de modo a torná-lo compreensível para os outros;
> d. compreensão do que torna, em determinados conteúdos, a aprendizagem dos alunos mais fácil ou mais difícil, como as concepções e os preconceitos que estudantes de diferentes idades e origens sociais trazem para o estudo do assunto em pauta. (YOON *et al.,* 2007 *apud* MORICONI, 2017)

2. Métodos ativos de aprendizagem – como o próprio nome já diz, significa proporcionar um aprendizado ativo, colocando os participantes em situações de aprendizagem significativas e trabalhando de maneira coletiva, proporcionando, assim, maior engajamento nesse processo. Um exemplo trazido por Garet et al. (2001, apud MORICONI, 2017) e que ajuda a ilustrar este trabalho aqui apresentado, é:

> (...) planejar como novos materiais e novas estratégias de ensino serão empregados em sala de aula – diz respeito a relacionar as ideias discutidas na formação continuada ao contexto no qual os professores trabalham, já que novas abordagens podem ter diferentes implicações dependendo do

projeto pedagógico de cada escola, dos livros adotados, das avaliações locais ou estaduais e das características dos alunos.

3. Participação coletiva – falamos aqui de um grupo de professores (preferencialmente da mesma escola ou da mesma área de ensino) que participam juntos desses momentos formativos.

> Sobre as vantagens dessa participação coletiva, os autores (GARET *et al.*, 2001, p. 922 *apud* MORICONI, 2017) indicaram que professores que:
> - trabalhamemconjuntotêmmaioreschancesdediscutirconceitos,habilidades e problemas que surgem durante sua formação continuada;
> - são da mesma escola, departamento ou etapa de ensino:
>
> » contam com maiores oportunidades de compartilhar materiais curriculares, didáticos e demandas de avaliação;
> » tendem a manter as mudanças na prática ao longo do tempo.

4. Duração prolongada – formações pontuais tendem a não ter um efeito significativo no processo de mudança de prática. Embora não haja, ainda, um consenso por parte dos(as) pesquisadores(as) de qual a duração ideal, propomos aqui uma sequência de trabalho que garanta ao professor uma continuidade dos estudos e oportunidade de ir colocando em prática com seus(suas) alunos(as), enquanto vai estudando sobre o tema.
5. Coerência – pensando no trabalho de formação aqui proposto, podemos dizer que ele tem uma coerência no alinhamento às propostas de políticas públicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco no desenvolvimento das Competências Gerais apresentadas no documento. Apesar de não haver uma definição clara do que seria esta coerência,

> As revisões estudadas, no entanto, apontam que haveria coerência quando os programas de formação continuada estão alinhados ou levam em consideração aspectos como:
> - as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático, etc.;
> - o contexto da escola, suas prioridades e objetivos;
> - os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes;
> - os achados de pesquisas recentes;
> - as recomendações das associações profissionais. (MORICONI, 2017)

Em relação à proposta deste material, as pautas foram planejadas para serem desenvolvidas em cerca de 1h40' que é o tempo médio dos horários de trabalho coletivo em diversos locais. No entanto, ele pode ser ampliado e/ou adaptado para cada realidade, a partir da proposta aqui desenhada.

Estão previstos aqui o tempo e os recursos a serem utilizados. No entanto, é importante destacar a importância do estudo prévio por parte da equipe gestora que irá mediar estes momentos, de modo que possam estar apropriados do conteúdo e das estratégias propostas, além da organização prévia dos materiais que serão utilizados.

Não há uma sequência obrigatória para o uso deste material, mas nossa recomendação é que aconteça inicialmente, partindo das competências gerais e sempre começando pela pauta 1, que tem o foco no desenvolvimento do professor, e depois na pauta 2, que tem o foco no planejamento para o desenvolvimento dos alunos.

As pautas formativas trazem ainda alguns aspectos importantes que consideramos essenciais ao planejar estes momentos:

- o acolhimento aos(às) professores(as) é sempre mencionado antes de iniciar o encontro, pois é sempre bom ser bem recebido para um momento de formação, mesmo que este seja em sua própria escola. Para se conectar com o grupo podemos usar comentários como: Que bom recebê-lo(a)! Estou muito contente em estar aqui nesse encontro ao seu lado! Suas colocações sempre são ricas para nossos debates!

- começam sempre com uma atividade que irá ampliar o repertório cultural do professor e que, ao mesmo tempo, poderá fazer um gancho para o tema do dia como uma leitura ou um vídeo inicial;

- há sempre um momento inicial de apresentação dos objetivos de aprendizagem para o encontro e que são retomados ao final para que os participantes possam refletir o quanto se desenvolveram ao longo da formação;

- possuem sempre momentos mão na massa, no qual os participantes podem atuar em duplas ou pequenos grupos, refletindo, analisando ou planejando algo que poderão utilizar em suas aulas;

- o encontro sempre termina com uma breve avaliação na qual os participantes podem indicar pontos positivos ou que são necessários aprimorar, com diferentes enfoques;

- cada uma das pautas trazem referências bibliográficas utilizadas para sua preparação, além de sugestão de material de estudo complementar em algumas delas;

- ao final de cada pauta estão disponíveis os anexos referentes a todo o material necessário para a realização do encontro e que deverão ser impressos para a realização das atividades.

Como cada escola irá se organizar de uma maneira para esses momentos formativos e definir quem cuidará dessa tarefa, usamos aqui o termo mediador(a), pois pode ser um(a) coordenador(a) pedagógico(a), o(a) diretor(a) ou outra pessoa da escola que esteja com esta responsabilidade.

Esperamos que o material possa auxiliar gestores(as) de todo o Brasil a apoiar os(as) seus(suas) professores(as) no seu próprio desenvolvimento profissional, além de contribuir para o planejamento de aulas que promovam o desenvolvimento dessas competências nos estudantes, contribuindo para a implementação da BNCC e para uma escola que atue na formação integral de cada um.

Referências Bibliográficas

GARET, M.; PORTER, A.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B.; YOON, K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. American Educational Research Journal, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

YOON, K.; DUNCAN, T.; LEE, S.; SCARLOSS, B.; SHAPLEY, K. Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Washington, DC: Department of Education, Institute of Educational Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2007. (Issues & Answers Report, REL 2007 - n. 033).

2020

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC: CONHECIMENTO

PAUTA 1

ELOS Educacional

Duração: 1h40

Formato: Presencial

Objetivos do encontro:

- Conhecer e refletir sobre a competência geral do conhecimento e suas subdimensões;

- Refletir sobre o seu próprio desenvolvimento em relação a esta competência;

- Refletir sobre o conceito de metacognição;

- Discutir sobre a especificidade da aprendizagem do adulto.

Observação: *Os tempos previstos são uma sugestão. Caso a escola tenha um tempo maior, poderá ajustá-los à sua realidade.*

Atividade 1: Acolhimento

Objetivo:

- Sentir-se acolhido e conectado com o tema do encontro.

Tempo: 10 minutos

Detalhamento da atividade:

(1) Acolher o grupo na entrada.

(2) O(a) mediador(a) deverá fazer a leitura em voz alta do texto: Felicidade Clandestina (anexo 1) - (6')

(3) Fazer uma breve analogia do texto com o tema do encontro, relacionando o desejo de conhecer, de ler o livro e ter o conhecimento em suas mãos, com esta competência. (2')

(4) Apresentar os objetivos do encontro para os participantes (deixá-los anotado num canto da lousa ou num cartaz durante todo o encontro): (2')
- Conhecer e refletir sobre a competência geral do conhecimento e suas subdimensões;
- Refletir sobre o seu próprio desenvolvimento em relação a esta competência;
- Refletir sobre o conceito de metacognição;
- Discutir sobre a especificidade da aprendizagem do adulto.

Recursos:

- Cópia do texto para leitura; (anexo 1)
- Cartaz com objetivos do dia.

Atividade 2: Questão problematizadora/Aprendizagem do adulto

Objetivo:

- Refletir sobre o seu processo de aprendizagem.

Tempo: 33 minutos

Detalhamento da atividade:

(1) Lançar para o grupo a seguinte questão: Como você aprende? (1')

(2) Pedir para que escrevam em seu caderno antes de falar. (2')

(3) Depois de finalizados os dois minutos, abrir para que possam socializar o que escreveram em suas anotações. Se o grupo for pequeno, com no máximo 15 pessoas, todos poderão falar. Se não for possível, escolher algumas pessoas que tenham escrito de maneiras diferentes do que as anteriores falaram. Se possível ir anotando as ideias centrais na lousa ou num cartaz para retomar ao final. (7')

(4) Para finalizar, mostrar por meio das anotações do que foi falado como aprendemos de maneiras diferentes; perceber como cada um tem um jeito de aprender que lhe é peculiar e que, por isso, nem sempre a mesma estratégia funciona para todo mundo.

(5) O que não pode faltar nesta discussão, aprendemos:

- ✓ no confronto de ideias e ações;
- ✓ experimentando, acertando e errando;
- ✓ ouvindo experiências de outros;
- ✓ recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos;
- ✓ estudando teorias, questionando, clareando posições;
- ✓ escrevendo sobre dado assunto;
- ✓ dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese);
- ✓ exercitando e refletindo sobre a prática;
- ✓ acumulando ideias e testando-as;
- ✓ pesquisando;
- ✓ refletindo sobre o nosso próprio modo de aprender.

(6) Apresentar as quatro características da aprendizagem de adultos, de acordo com Placco e Trevisan (2006) – deixar na lousa ou no *power point* estes quatro tópicos: (8')

1 - A experiência: é o ponto de partida e chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia com aquilo que já foi vivenciado/experimentado.

2 - O significativo: aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito, no contexto das suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas.

3 - O proposital: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver.

4 - A deliberação: aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo. O adulto precisa escolher querer aprender para que a aprendizagem realmente faça sentido para ele.

Aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos.

Para apoiar esta discussão o(a) mediador(a) deverá fazer a leitura prévia – p. 17 a 19 (anexo 2)

(7) Propor um teste para que cada um identifique qual o seu estilo de aprendizagem – se é mais visual, auditivo ou cenestésico. (anexo 3) – (10')

(8) Ao final passar as respostas para que cada um identifique seu estilo e ver se alguém quer fazer algum comentário. Pode usar as perguntas abaixo: (anexo 4) – (5')

a. Seu estilo de aprendizagem coincidiu com aquilo que você esperava?
b. O que te surpreendeu no teste?
c. Você acredita que este é realmente seu melhor estilo para aprender?

Recursos:

- Folhas em branco para que possam registrar a resposta da questão: como você aprende?;
- Cartaz ou lousa para fazer as anotações;
- Folha com teste impresso; (anexo 2)
- Folha de respostas; (anexo 3)
- Texto de apoio sobre a aprendizagem de adultos. (anexo 4)

Atividade 3: Contextualização

Objetivo:

- Entender o conceito de metacognição e aprendizagem do adulto.

Tempo: 30 minutos

Detalhamento da atividade:

(1) Propor a seguinte reflexão ao grupo: será que aprendemos do mesmo modo como as crianças? Por quê? Fazer um *brainstorming*[1] para que algumas pessoas possam dizer o que pensam. (5')

(2) Depois de revisar as características desta aprendizagem, retomar o conceito de metacognição, estabelecendo relação com a primeira atividade do dia quando pensaram sobre como aprendem.

(3) Distribuir o texto e dar 15' para a leitura. (Metacognição p. 57 a 62[2] – anexo 5) – pedir para grifarem o que consideram importante enquanto leem. (15')

(4) Ao final da leitura, pedir para que comentem sobre o que grifaram e fazer um fechamento destacando a importância de se entender como aprendemos para que possamos buscar as melhores estratégias para potencializar nossa aprendizagem. (10')

Recursos:

Cartaz ou lousa para fazer as anotações;

Texto impresso para leitura. (anexo 5)

Atividade 4: Conhecendo a competência

Objetivo:

- Apropriar-se da competência da BNCC que trata sobre o conhecimento.

Tempo: 10 minutos

[1] Termo em inglês que significa "tempestade de ideias". Seria um momento para falar livremente sobre o que vem à cabeça para, num segundo momento, organizá-las.

[2] Trecho retirado do livro "Aprendizagem do adulto professor" de Vera M. N. de S. Placco e Vera L. T. de Souza (ver referências bibliográficas).

Detalhamento da atividade:

(1) Distribuir para o grupo algumas peças de um quebra-cabeça com as subdimensões da competência geral do conhecimento (anexo 6). São 10 peças. Dependendo do tamanho do grupo, alguns poderão ficar em dupla, ou se forem menos de 10 pessoas, pode deixar as subdimensões coladas num painel e cada um coloca na frente o seu significado. É preciso adaptar conforme o número de participantes. (2')

(2) Após distribuir as peças, dar 3' para que circulem e encontrem a pessoa que está com a sua descrição. (3')

(3) Assim que todos se encontrarem, pedir para que cada um leia a sua subdimensão e sua descrição. Após a leitura de cada item, abrir para o grupo comentar de que maneira enxerga esta competência na sua vida; dar exemplos. (10')

(4) Em seguida, apresentar ao grupo o quadro geral com todas as subdimensões (pode ser no *datashow* ou fazendo uma cópia impressa para cada um – anexo 7) e fazer um fechamento do encontro reforçando como diferentes aspectos desta competência fazem parte do nosso dia e como, nós adultos, por vezes usamos pouco alguns deles. É preciso pensar como cada um de nós podemos desenvolver melhor estes aspectos na nossa vida pessoal e profissional. (5')

Recursos:

Cópia com as peças do quebra-cabeça recortadas; (anexo 6)

Cópia da competência geral (1 por participante). (anexo 7)

Observação: *Para se preparar para este momento, o facilitador que irá conduzir a reunião formativa precisará aprofundar-se em alguns conhecimentos. Abaixo alguns links que irão ajudá-lo neste processo de estudo.*

- ✓ Competência 1 – Conhecimento: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/5/competencia-1-conhecimento
- ✓ Competências gerais: http://bit.ly/CompetênciasGeraisBNCC

Atividade 5: Sistematização/avaliação

Objetivo:

- Fazer uma avaliação final pensando na competência apresentada.

Tempo: 7 minutos

Detalhamento da atividade:

(1) Fazer um fechamento falando da importância de pensarmos primeiro em como nós, educadores, desenvolvemos estas competências gerais em nossa vida para depois trazê-las para o contexto da sala de aula. (1')

(2) Pedir para que registrem em tarjetas – pode cortar uma folha de sulfite em 4 partes iguais (1 item em cada uma): (2') – anexo 8

   a. O que aprendi hoje?

   b. Qual das subdimensões eu preciso desenvolver melhor na minha vida pessoal e profissional?

(3) Abrir espaço para alguém que queira compartilhar. (3')

(4) Finalizar o encontro agradecendo o envolvimento e a participação de todos e recolher as tarjetas para que possa entender quais foram os aprendizados do encontro, tabular e compartilhar com o grupo, e pensar em novas propostas formativas que auxiliem os professores a desenvolverem as competências que eles disseram que precisam desenvolver mais, inclusive para além da escola e dos encontros formativos formais. (1')

Recursos:

Cópia da competência geral (1 por participante); (anexo 7)

Cópia das tarjetas para avaliação. (anexo 8)

Referências bibliográficas

Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf Acesso em 18 de nov. de 2019.

NOVA ESCOLA. **BNCC na prática: aprenda tudo sobre as competências gerais**. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/JQtb9x4pJtbXaRk9VxTBEbTQu7sHHSM8kVyCsTkfHwYgA8rdfAbFhJsQg5eh/guiabncccompetenciasgeraisnovaescola.pdf. Acesso em 18 de nov. de 2019.

PLACCO, V. M. N. de S.; TREVISAN-DE-SOUZA, V. L. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. Loyola: São Paulo, 2006. Disponível em https://books.google.com.br/books/about/Aprendizagem_do_adulto_professor.html?id=HCs3a3pFem4C&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false acesso em 03 de fev. de 2020.

Para aprofundar

CORTELLA, M. S. **Não basta ter informação, é preciso saber o que fazer com ela.** Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2017/08/mario-sergio-cortella-nao-basta-ter-informacao-e-preciso-saber-o-que-fazer-com-ela.html acesso em 03 de fev. de 2020.

Competências da BNCC. https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/4/o-que-voce-sabe-sobre-as-competencias-da-bncc acesso em 03 de fev. de 2020.

Competências Gerais da BNCC. https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/119/slides-baixe-a-apresentacao-sobre-as-competencias-gerais-da-bncc acesso em 03 de fev. de 2020.

ANEXO 1

Felicidade Clandestina – Clarice Lispector

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudade".

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía 'As reinações de Narizinho', de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser. "Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Fonte: https://contobrasileiro.com.br/felicidade-clandestina-conto-de-clarice-lispector/ Acesso em 18 de fev. de 2020.

ANEXO 2

TESTE: AUMENTE O SEU POTENCIAL COGNITIVO

Escolha 20 palavras na lista abaixo que, por qualquer razão, mais o impressiona ou se destacam na sua comunicação.

1. Trovejar	34. Mergulhar
2. Retrato	35. Discurso
3. Mordida	36. Queimadura
4. Desafinado	37. Murmurar
5. Auréola	38. Saboroso
6. Mexer	39. Gesticular
7. Emoção	40. Espinho
8. Trombeta	41. Estampa
9. Aparência	42. Sensação
10. Miragem	43. Sotaque
11. Grunhido	44. Visualização
12. Ventania	45. Aroma
13. Conforto	46. Ritmo
14. Audiência	47. Úmido
15. Desbotado	48. Retórica
16. Coceira	49. Gorjeio
17. Ruborizar	50. Áspero
18. Palpável	51. Pálido
19. Iluminação	52. Vozerio
20. Doçura	53. Veludo
21. Eco	54. Claridade
22. Transparecer	55. Observar
23. Timbre	56. Silêncio
24. Focalizar	57. Arrancar
25. Perfume	58. Brilhante
26. Ofuscar	59. Orquestra
27. Barulho	60. Paisagem
28. Panorama	61. Textura
29. Eloqüência	62. Acústico
30. Periscópio	63. Segurar
31. Assobio	64. Espelho
32. Colorir	65. Sinfonia
33. Campainha	66. Cenário

ANEXO 3

Transfira suas respostas, marcando somente os números das palavras que você escolheu e depois, anotando abaixo, na linha dos totais, quantas palavras foram

A	B	C
2	1	3
5	4	6
9	8	7
10	11	12
15	14	13
17	21	16
19	23	18
22	27	20
24	29	25
26	31	34
28	33	36
30	35	38
32	37	39
41	43	40
44	46	42
51	48	45
54	49	47
55	52	50
58	56	53
60	59	57
64	62	61
66	65	63
Totais = +	+	=20

marcadas em cada grupo (A, B ou C)

Multiplique por cinco o total obtido em cada coluna:

Coluna **A**: _____X 5 = _____
Coluna **B**: _____X 5 = _____
Coluna **C**: _____X 5 = _____

Agora identifique o seu placar no quadro abaixo, ligando os pontos de acordo com o número correspondente em cada coluna:

	Coluna A Visual	Coluna B Auditivo	Coluna C Cinestésico	
100	_____	_____	_____	100
90	_____	_____	_____	90
80	_____	_____	_____	80
70	_____	_____	_____	70
60	_____	_____	_____	60
50	_____	_____	_____	50
40	_____	_____	_____	40
30	_____	_____	_____	30
20	_____	_____	_____	20
10	_____	_____	_____	10
0	_____	_____	_____	0

Canais Sensoriais

Auditivo (sons)

Visual (imagens)

Cinestésicos (sensações)

A COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA

CANAL SENSORIAL	VOCABULÁRIO PREDOMINANTE	INDICADORES COMPORTAMENTAIS	APARÊNCIA E AMBIENTE
VISUAL	Isso não me parece certo Preciso esclarecer melhor essa idéia Me deu um branco Precisamos de um novo ponto de vista	Organizado e caprichoso Observador, quieto e ponderado Tem dificuldade de lembrar das instruções verbais Distrai-se pouco com barulho Aprende com mais facilidade através de quadros, demonstrações: é atraído pelas cores e gráficos Preferem ler a ouvir	Ambiente e espaço de trabalho organizado, arrumados por tamanhos e cores coordenadas, prateleiras ou armários Vestuário bem arrumado, tecido e cores coordenadas – a aparência é prioridade
AUDITIVO	Estou ouvindo você Isso me soa bem De repente me deu um clique Entrar em sintonia Aí me perguntei	Conversa consigo mesmo Move os lábios, repete o que lê e ouve Gosta de música e distrai-se com barulho Prefere trocar idéias e discussões em grupo São bons ouvintes e motivam-se pelos diversos sons, ritmos e músicas Preferem ouvir a ler	Não há menção na aparência do auditivo porque, como grupo, são poucos e os estudos demonstram que existe uma combinação de características visuais e cinestésicas
CINESTÉSICO	Sinto que esse projeto vai ser bom Entre em contato com suas emoções Eu me senti encostado na parede Esse assunto é muito pesado È gostoso estar aqui	Responde ao estímulo físico Toca e fica perto das pessoas Movimenta-se e gesticula muito Aprende fazendo, por isso sente-se atraído pelas ações Gosta de “sentir”, manusear, representar papéis, caminhar e utilizar a expressão corporal Preferem escrever	Ambiente com muitos materiais espalhados em diversos locais Espaço de trabalho com pilhas amontoadas por toda a parte Vestuário confortável, ênfase em como se sente ao contrário de como é visto

Assim Silvia apresenta sua obra:

A tela nasceu da discussão sobre metacognição: fui dialogando com ela. Depois de esboçar a obra, fui fazendo perguntas, em um diálogo parecido com o que estabelecemos aqui. A escolha de janelas e não portas deve-se à idéia de possibilitar a entrada, mas como mergulho. A dualidade é permanente e intencional. Quando mergulha, o homem volta de outra cor e nunca do mesmo jeito, nem na mesma janela. Quis expressar o jogo entre o singular e o coletivo.

A interação com esses recursos reforçou nossa convicção de que forma e conteúdo são indissociáveis, e, nos levou a definir alguns temas que escolhemos explorar: memória, subjetividade, metacognição e saberes da docência, subsidiados pelo estudo de teorias sobre formação de professores e aprendizagem de adultos.

Aprendizagem de adultos

Que modos de aprender queremos evidenciar ao abordar a aprendizagem de adultos?

Encontramos a palavra aprender definida de maneira semelhante em vários dicionários da língua portuguesa: "adquirir conhecimento — do latim apprehendere = apanhar"; "desaprender = variante de desprender, soltar, desatar"; "adquirir conhecimento a partir de estudo, instruir-se"; "adquirir habilidade prática em"; "vir a ter melhor compreensão de algo"; "reter na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência". Como vemos, todas as definições remetem à aquisição de conhecimento e, algumas delas, ao estudo ou implicação.

A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas.

Como bem nos informa Brookfield (1986), seria ingênuo imaginarmos que a aprendizagem do adulto ocorre apenas em cenários restritos ou instâncias formais. Entendida como fenômeno e processo, pode ocorrer em qualquer cenário, entre eles famílias e grupos de ação comunitária como protagonistas. Nosso grupo é um exemplo de espaço de aprendizagem não-formal.

A partir de nossa própria experiência de aprender — adultos que somos —, foi apresentada em nosso grupo de estudos uma série de temas como movimentos ou processos que fazem parte de nosso aprender.

Aprendemos quando e como?

— no confronto de idéias e ações;
— experimentando, acertando e errando;
— ouvindo experiências de outros;
— recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos;
— estudando teorias, questionando, clareando posições;
— escrevendo sobre dado assunto;
— dissecando o novo, subdividindo-o e juntando-o de outra forma (análise e síntese);
— exercitando e refletindo sobre a prática;
— acumulando idéias e testando-as;
— pesquisando;
— refletindo sobre nosso próprio modo de aprender.

Identificamos fatores e motivos internos que influenciam nossa aprendizagem, como: desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que se faz, dimensionamento da tensão, preconceito, teimosia, emoções, vínculo, entusiasmo, alegria, euforia e determinação.

Reconhecemos também fatores e motivos externos que interferem no processo, como: ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sociopolítico-pedagógico, respeito à diversidade cultural, entre outros, que facilitam e medeiam essa aprendizagem.

Percebemos que há condições necessárias à aprendizagem, como disponibilidade para o novo e para reconhecer-se, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade.

É na interação entre esses fatores e condições, de maneira dinâmica e permanente, que o processo de aprendizagem se desenvolve. Tal visão, se apropriada pelo formador, constitui-se, por si só, em condição favorecedora ao processo de aprendizagem dos adultos.

As interlocuções com autores como Kolb (1983), Brookfield (1986), Garcia (1999), Dubar (1997), Tardif (2000), Vigotski (1987; 1989; 2000) e outros, com poesias, imagens, filmes e relatos de nossas experiências,

ELOS Educacional

alimentadas por nossas reflexões sobre aprendizagem de adultos e sobre como o adulto aprende, possibilitaram-nos algumas conclusões rumo à definição de nosso adulto aprendiz. Também conseguimos identificar, com base nos autores acima, algumas características da aprendizagem de adultos e eleger quatro aspectos que julgamos importantes:

— a experiência: é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas idéias.

— o significativo: aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem de fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas.

— o proposital: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver.

— a deliberação: aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo.

Refletindo sobre essas características apontadas em seu conjunto por Brookfield (1986) e consideradas, ainda que sob diferentes enfoques, por todos os autores que estudamos, identificamos uma certa semelhança entre as duas últimas: o proposital e a deliberação. Tal constatação nos levou a distinguir a "deliberação" como algo que envolveria a consciência, no sentido de estar consciente do que se busca e dos movimentos que se está empreendendo na direção desses objetivos.

Mediante essa perspectiva, pode-se dizer que a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos. Assim, o que estaria na base da deliberação seria a volição, tal como a concebe Vigotski (1989): a expressão da vontade, do desejo como força motivadora para a ação consciente, auto-regulada. Essa idéia se aproxima do conceito de autoformação de Garcia (1999), visto

que o adulto nesta condição reconhece a necessidade da inter e heteroformação, ou seja, de se engajar em grupos de discussão em seu ambiente de trabalho, de participar de cursos, seminários, congressos e demais espaços de reflexão.

Também consideramos que aprendemos de muitas formas, por intermédio de múltiplas relações. Entretanto, é só no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. Significados da ordem do público, sentidos da ordem do privado. No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados — agora partilhados.

Aprender, de um lado, supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso; de outro, relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, idéias e valores.

Quem é o sujeito que aprende — em nosso caso, o adulto professor?

> *Aquele que esteja inserido em processo de formação para a docência, inicial ou contínua, em qualquer fase da carreira e dentro de ampla faixa etária, tendo como característica a exploração proposital da docência, explícita e/ou potencial. Explícita no momento em que é manifestação de motivos internos e potencial porque se trata de processo permanente, que pode ser desencadeado sempre, por meio da memória, da metacognição ou exploração e apropriação de saberes.*

Esse sujeito de nossa formação é um adulto concreto, envolvido em sua realidade, atuando em contextos diversificados como educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior, em atividades docentes, em ambientes socioeducativos, nos quais manifesta sua subjetividade como modo de funcionamento singular. Nessa atuação, é exigido em várias dimensões: cognitiva, afetiva, social, sensível, cultural, ética etc.

É desse contexto e dessas necessidades que decorre a busca pelo saber, e será essa busca que sustentará a atribuição de significados e sentidos aos conhecimentos acessados. Também está relacionado a essa experiência o objeto a ser aprendido, o que pode desencadear ou não a escolha por aprendê-lo.

Ocorre que, nesse processo de apropriação de conhecimento, concorrem os afetos, os desejos, as histórias pessoais de atores singulares. Significados e sentidos recebem a influência desses aspectos e se revelam no presente, no exercício profissional cotidiano, o que nos permite afirmar uma característica específica desse adulto aprendiz a aprendizagem não é um tempo de preparação para o exercício de uma atividade ou modo de funcionar no futuro. Ela é condição para a ação, para o pensar e, muitas vezes, para a própria sobrevivência do educador.

Assim, essa condição de aprendiz envolve subjetividade, memória, metacognição, a história de vida pessoal e profissional, amalgamadas nos e pelos saberes e experiências vividas pelos professores em sua formação docente. Trata-se, portanto, de um processo de formação identitária.

Formação identitária

Um dos momentos altos na produção do grupo foi marcado pela construção coletiva de um mapa conceitual sobre os aspectos fundamentais da aprendizagem do adulto. Esse mapa passou por várias versões até chegar à formatação final, que sustenta e sintetiza os principais conceitos que abordamos.

A opção por inseri-lo aqui deve-se ao lugar que a construção da identidade, ou seja, a formação identitária, ocupa neste modo de compreender a aprendizagem do adulto professor que ora se inscreve. É um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não-identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Nesse movimento, há constantes atos e sentimentos de pertença e não-pertença, estreitamente relacionados à subjetividade, à memória, a processos metacognitivos, aos saberes e experiências de pessoas singulares e do grupo.

Segundo Dubar (1997), o que caracteriza o processo de construção de formas identitárias é uma tensão constante entre a atribuição e a pertença, ou seja, há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos. No caso do professor, esta questão assume grande relevância, se pensarmos no que se tem atribuído à fun-

ANEXO 5 - Texto: Metacognição e aprendizagem do adulto.

Metacognição e aprendizagem do adulto

A ação metacognitiva nos convoca a "olhar-nos de dentro para fora" e também "de fora para dentro". Como penso? Como venho pensando? E abre possibilidades de intervir no caminho do pensamento e, conseqüentemente, em nosso processo de aprendizagem. Daí considerarmos a metacognição uma dimensão importante na aprendizagem do adulto.

De qual adulto estamos falando? De nós mesmos, adultos e professores que somos, assumidos como espectadores atentos aos nossos próprios modos de pensamento, buscando inventariar e descrever, o mais logicamente possível, saberes e conhecimentos mentais que existem sob nosso domínio, como se, por meio do espelho, pudéssemos exercitar essa dinâmica interna-externa, analisando e avaliando como se conhece.

A prática da metacognição pode exercer influência sobre a motivação, pois nos ajuda a regular e gerir processos mentais, tanto nas atividades cotidianas como nos momentos sistematizados de aprendizagem.

A preocupação em desvendar o conhecimento do conhecimento torna-se imperiosa para que o sujeito possa explicitar suas intencionalidades e assumir a responsabilidade pelos atos cotidianos. Essa busca e esse interesse se refletem no jeito de olhar do adulto, capaz de ver além do que se lhe mostra, ao realizar um duplo movimento entre as coisas vividas e pensadas. E esse exercício de reflexão abre caminhos para possíveis mudanças e transformações.

O empenho em reconhecer o próprio conhecimento implica atenção e delicadeza, observar e expor o que acontece, escutar os outros, cultivar a arte da paciência, do encontro e do desencontro, saber calar e falar, dar-se tempo e espaço. A memória é fundamental nesse processo.

Quando, no grupo, nos dispusemos a refletir sobre o nosso próprio modo de aprender, confirmamos, tal qual nos aponta a literatura, que o adulto participa ativamente de seu processo de aprendizagem; é capaz de aprender a aprender, condição que lhe confere autonomia para assumir sua aprendizagem. O processo metacognitivo provoca a tomada de consciência, é intencional, favorecido pela memória, numa relação intensa e dinâmica, em que esta passa por elaboração, por parte do sujeito, a respeito do como chegou a conquistar o que sabe ou como aprendeu. A metacognição é uma atividade mental em contínuo processo de construção, que permite ampliar as possibilidades de autocompreensão e de compreensão do outro.

Eis o que expõe uma professora a respeito de como desenvolve processos metacognitivos:

> *Quanto a minha atitude em face dos conhecimentos que desenvolvo, não posso dizer que seja fácil, mas penso que estou no caminho certo [...]. Há momentos em que me percebo mais observadora e, então, ganho poder sobre minhas atuações, exerço controle sobre elas e invisto em mudanças.*

A atividade metacognitiva possibilitou à professora regular controlar e planejar sua ação à medida que tomou consciência de aspectos de seu comportamento. A atitude vigilante da professora em relação a sua aprendizagem é fundamental para que a tomada de consciência ocorra, confirmando a importância da intencionalidade na metacognição. Lembramos que o conhecimento metacognitivo exige do sujeito uma constante auto-observação, uma atenção consciente e o exercício de certas habilidades cognitivas, a fim de possibilitar a identificação do que sabe e do que não sabe.

Uma outra idéia que enfatiza o papel da metacognição na aprendizagem e na formação diz respeito ao aprimoramento das capacidades reflexivas, identificadas no decorrer das experiências profissionais e pessoais e nos processos formativos dos depoentes.

Ao nos referimos a processos formativos de professores, imediatamente pensamos numa relação de ensino e aprendizagem entre adultos implicados na tarefa docente, na qual aprendizes e formadores interagem.

Nesse processo interativo, a figura do formador tem importante papel. Ele pode se constituir em um outro espelho para o aprendiz e, nessa mediação, ampliar as possibilidades desse aprendiz de pensar sobre seu próprio pensamento, ou seja, pensar metacognitivamente.

O papel do professor/formador no processo de aprendizagem do adulto implica: apontar, mostrar, provocar, para que este se aproprie, cada vez mais, de suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora. Requer ainda do formador reconhecer a importância de seu papel na formação do outro, da atenção e disponibilidade para com o aprendiz, da intenção nas ações e persistência.

O formador oferece e recebe oportunidades de refletir, como um espelho, as intenções e necessidades do outro. No entanto, quem decide o ângulo da imagem é o sujeito, pois o espelho pode instigar, confirmar,

ELOS Educacional

desconfirmar, revelar, desvelar, provocar, decepcionar, reforçar, enganar. Cabe a cada um a decisão do que quer ver e, ao olhar-se no espelho, uma nova significação torna-se possível.

Considerando que a metacognição mobiliza os recursos cognitivos responsáveis pela nossa aprendizagem, quanto mais conscientes estivermos de nossos processos de pensamento, mais aprendizagens significativas e autônomas poderão ocorrer, situação que reforça a necessidade de clareza de intenções por parte do formador.

A metacognição apresenta duas dimensões intimamente articuladas: o que e como conhecemos e como pensamos sobre o que e como conhecemos. Em síntese, podemos afirmar que a metacognição é o processo de tomada de consciência das significações que o sujeito atribui aos próprios caminhos da aprendizagem.

Essa tomada de consciência sobre a própria reflexão permite compreender melhor a atividade mental realizada e promover as regulações necessárias.

Regular pressupõe ponderar, negociar, confrontar, redimensionar, insistir, corrigir, ajustar, orientar. O ato de regular implica gerenciar a própria aprendizagem.

Esse gerenciamento tem início com a orientação de pessoas mais experientes, e com o tempo e a experiência o sujeito é capaz de se auto-regular, acenando-nos a importância de considerar o desenvolvimento de atividades metacognitivas nos processos de formação de professores.

A auto-regulação inclui planejar, direcionar e avaliar nosso comportamento. Para tanto, é preciso analisar novos problemas, julgando a que distância estamos da meta, invocando atenção, compreendendo e lembrando o aprendido, selecionando uma estratégia, tentando uma solução, monitorando o sucesso ou o fracasso do desempenho atual, definindo mudanças ou novas estratégias de ação.

Em síntese, podemos afirmar que o adulto aprendiz conseguirá dirigir e regular seu pensar sempre que:

- conhecer a si próprio como processador de informação, isto é, tiver consciência de suas características de aprendiz;
- conhecer as finalidades e exigências específicas da tarefa a realizar;
- escolher procedimentos, de acordo com suas características e as da tarefa;
- considerar o entorno, o outro e as implicações afetivas.

ELOS Educacional

De maneira geral, a metacognição é uma experiência consciente, cognitiva e afetiva, que ocorre no processo de realização da atividade, quando nossos sentimentos, percepções e impressões conscientes podem aflorar, no pensar e sentir sobre o nosso próprio pensamento.

Em nosso grupo, vivenciamos essas experiências em vários momentos, em que estivemos atentos e conscientes aos nossos pensamentos e sentimentos, vivendo situações reflexivas sobre o modo como aprendemos. Nesse percurso, constatamos o valor da mediação entre pares de adultos professores, em situações colaborativas e intencionais, na quais criamos nexos entre nossos próprios pensamentos e caminhos de aprendizagem.

Vivenciado nessa perspectiva, o processo metacognitivo auxilia o sujeito a superar dificuldades e consolidar conquistas em seu processo de aprendizagem, tornar-se mais autoconfiante e não temer seus erros.

Orejas (2002, p. 27) traz interessantes contribuições quando afirma que a "metacognição compreende a consciência e a auto-regulação não só dos processos de nossa mente, mas também dos processos interpessoais e coletivos que intervêm na mente humana", o que tem sido possível confirmar nos encontros de aprendizagem do grupo e em encontros de formação de professores. Nessas situações, os grupos desenvolvem experiências metacognitivas coletivas e grupais, em diferentes momentos de convivência, especialmente estimulados pela mediação de alguém mais experiente.

Em nosso grupo, reconhecemos a maneira de pensar e sentir uns dos outros, nos envolvemos plenamente e, apesar das dicotomias e diferenças, conseguimos superar as dificuldades e exercer atividades reguladoras que permitiram ao grupo refletir, reposicionar-se, cumprir tarefas e se auto-regular.

Aprender a pensar sobre o pensar: recursos favorecedores da atividade metacognitiva

A vivência de processos metacognitivos tem um papel importante na vida intelectual do sujeito, em especial do adulto professor, na medida em que o informa sobre o momento em que se encontra na atividade, suas dificuldades e seus progressos, favorecendo o desenvolvimento de seu pensamento autônomo. Um processo metacognitivo desenvolvido supõe, do sujeito, o conhecimento dos objetivos a alcançar, a escolha

ELOS Educacional

adequada de procedimentos, a observação da execução e a avaliação dos resultados. Assim, é necessário planejar, observar, monitorar o processo e avaliá-lo. Um dos professores do grupo, em seu depoimento sobre como aprende, expõe alguns aspectos desse processo:

> *Aprendo. Faço inter-relações. O outro me provoca sempre e isso permanece comigo. O como aprendo está intrinsecamente ligado àquilo que sou e tenho.*

Esse exercício de pensar sobre o seu próprio processo de pensar permitiu ao professor identificar os caminhos de sua aprendizagem, de seu pensamento, ressignificá-lo e, portanto, identificar possibilidades de regular seu pensar e aprender. Esse processo metacognitivo pode revelar a consciência que esse professor teve do ato de pensar exercido por ele sobre seu próprio processo mental, o que o ajudou a orientar e regular seus pensamentos, ampliando a possibilidade de autonomia em seu ato de aprender.

Esta é uma das características do pensamento metacognitivo: o sujeito conhece seu processo cognitivo, toma consciência dele e o regula. Não se configuraria como metacognição se nosso sujeito não tivesse refletido sobre seus processos cognitivos e nem utilizado intencionalmente procedimentos adequados para orientá-los ou regulá-los. O sujeito sabe que para aprender precisa tornar seus os processos cognitivos e metacognitivos, compreender as implicações do afeto nesses movimentos e levar em consideração seu entorno, escolhendo procedimentos para que tal ocorra: o fazer perguntas, a interlocução com o outro etc.

Será que o fato de nosso sujeito professor ser adulto, portanto com mais experiência de vida e profissional, com maior capacidade reflexiva e com conhecimento mais amplo das informações da realidade, garantiu-lhe o desenvolvimento de habilidades e atitudes metacognitivas, e sua utilização? Será que essas atitudes e habilidades são passíveis de aprendizagem? Será que metacognição se aprende?

Consideramos que a metacognição pode ser promovida por meio de aprendizagem mediada e com a utilização de recursos favorecedores e desveladores da atividade e da atitude metacognitiva.

Nessa direção, o papel do mediador é de fundamental importância, na medida em que planeja e organiza condições para que este objetivo seja alcançado.

Sabemos que a docência é um exercício complexo, com ambigüidades, dificuldades e desafios de toda ordem, na qual os adultos — professor formador e professor aprendiz — estão isomorficamente envolvidos. Essa situação complexa na formação exige a capacidade para promover a metacognição relacionada à vivência metacognitiva de formador e formandos, o que nos permite afirmar que a metacognição não estará garantida apenas ao serem planejadas as condições de ensino. Elegemos uma situação de ensino–aprendizagem de professores para explicitar a metacognição em seu desenvolvimento. A situação é um extrato do relato de uma professora da terceira série numa reflexão sobre sua prática docente. Nela, a metacognição se constitui em importante "ferramenta" para a aprendizagem dos alunos e da própria docência, pelo professor, na interlocução ou não com o formador, ao mesmo tempo em que nos oferece pistas para a aprendizagem da metacognição.

Uma professora se olhando no espelho

> *Estou perdida, definitivamente não sei como intervir nos textos dos meus alunos para que avancem. Tenho sentimentos ambíguos. Proponho atividades bem preparadas de escrita de contos, leio muito para eles, para que se inspirem, analiso como os bons autores escrevem. Todos adoram nossas leituras e discussões. Hoje começaram a escrever um conto de terror. Cheguei em casa e comecei ler. Algumas das produções me deixaram animadíssima; estavam bem feitas, com o uso de diversos recursos para criar um clima de pavor. Outras eram fracas, sem graça, não incorporavam, à produção, nada das contribuições que eu havia preparado anteriormente. Um exemplo é a história do Rafael, meia página, cheia de erros ortográficos e ainda sem sentido. O que fazer com ele? Corrigir os erros? Dizer que precisa desenvolver o texto? Acho que vou sentar com ele e pedir que diga tudo o que pensou em escrever, pois ele participou muito das discussões que fizemos sobre os textos de terror, e parecia cheio de idéias. Quem sabe posso recuperá-las com ele e traçar um roteiro para que escreva novamente? Em compensação, o do Maurício estava demais; li para todos em casa e fez o maior sucesso. Apenas algumas questões... Este conto mostrou como ele melhorou em relação aos contos anteriores* (WEISS, 2002, p. 90-91).

ANEXO 6 – Quebra-cabeça das subdimensões.

Busca de informação	Busca, análise e curadoria de fontes e informações. Respeito a normas de citação, direitos de propriedade intelectual e privacidade. Uso ético.
Aplicação do conhecimento	Listagem, resumo, seleção, conexão, atribuição de significado e organização de conhecimentos adquiridos. Incorporação de estratégias para reter conhecimentos. Utilização do conhecimento para solucionar problemas diversos.
Aprendizagem ao longo da vida	Motivação, responsabilidade e autonomia para aprender. Colaboração com a aprendizagem dos demais. Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade.
Metacognição	Consciência sobre o que, como e por que aprender. Definição de necessidades/metas e utilização de estratégias/ferramentas de aprendizagem adequadas. Avaliação do que se aprende.
Contextualização sociocultural do conhecimento	Discussão de ideias. Compartilhamento e construção coletiva de conhecimento. Compreensão e respeito a valores, crenças e contextos sociais, políticos e multiculturais que influenciam a produção do conhecimento.

ANEXO 7 – Quadro geral da competência conhecimento.

Competência	Dimensões	Subdimensões	
1 Conhecimento O que: Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital Para: Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade	APRENDIZAGEM e CONHECIMENTO	Busca de informação	Busca, análise e curadoria de fontes e informações. Respeito a normas de citação, direitos de propriedade intelectual e privacidade. Uso ético.
		Aplicação do conhecimento	Listagem, resumo, seleção, conexão, atribuição de significado e organização de conhecimentos adquiridos. Incorporação de estratégias para reter conhecimentos. Utilização do conhecimento para solucionar problemas diversos.
		Aprendizagem ao longo da vida	Motivação, responsabilidade e autonomia para aprender. Colaboração com a aprendizagem dos demais. Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade.
		Metacognição	Consciência sobre o que, como e por que aprender. Definição de necessidades/metas e utilização de estratégias/ferramentas de aprendizagem adequadas. Avaliação do que se aprende.
		Contextualização sociocultural do conhecimento	Discussão de ideias. Compartilhamento e construção coletiva de conhecimento. Compreensão e respeito a valores, crenças e contextos sociais, políticos e multiculturais que influenciam a produção do conhecimento.

ANEXO 8 – Avaliação

O que aprendi hoje?
Qual das subdimensões eu preciso desenvolver melhor na minha vida pessoal e profissional?

O que aprendi hoje?
Qual das subdimensões eu preciso desenvolver melhor na minha vida pessoal e profissional?

O que aprendi hoje?
Qual das subdimensões eu preciso desenvolver melhor na minha vida pessoal e profissional?

2020

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC: CONHECIMENTO

PAUTA 2

ELOS Educacional

Duração: 1h40

Formato: Presencial

Objetivos do encontro:

- Refletir sobre as possibilidades de atividades junto aos alunos, referente ao desenvolvimento da competência “conhecimento”;

- Refletir sobre os aprendizados do grupo sobre o tema;

- Aprofundar o conhecimento sobre as subdimensões da competência “conhecimento”.

Observação: *Os tempos previstos são uma sugestão. Caso a escola tenha um tempo maior, poderá ajustá-los à sua realidade.*

Atividade 1: Acolhimento

Objetivo:

- Conhecer os objetivos do encontro;
- Participar da atividade de leitura em voz alta.

Tempo: 15 minutos

Detalhamento da atividade:

(1) Receber os participantes à porta, criando um clima de acolhimento (3’)

(2) O(a) mediador(a) deverá realizar a leitura em voz alta do texto do Capítulo IX do livro: O Homem que calculava de Malba Tahan. (anexo 1) - (10’)

(3) Apresentar os objetivos da formação que deverão estar escritos num cartaz ou na lousa para ficar disponível durante todo o encontro. (2’)

- Refletir sobre as possibilidades de atividades junto aos alunos, referente ao desenvolvimento da competência “conhecimento”;

- Refletir sobre os aprendizados do grupo sobre o tema;

- Aprofundar o conhecimento sobre as subdimensões da competência “conhecimento”

Recursos:

Cartaz com os objetivos da formação para fixar na parede;

Texto: O homem que calculava – Cap. IX. (anexo 1)

Atividade 2: **Levantamento dos conhecimentos prévios do grupo e introdução ao tema**

Objetivo:

- Retomar a competência e suas subdimensões, analisando como isso se desdobra nas diferentes faixas etárias.

Tempo: 30 minutos

Detalhamento da atividade:

(1) Apresentar ao grupo a tabela SIAR – um instrumento de avaliação e autoconhecimento que ajuda os alunos a pensarem o que ainda não sabem, o que querem saber e como aprendem. Para se preparar para o encontro, leia o anexo 2 para entender melhor como funciona para explicar aos professores. (5')

(2) Para iniciar, os professores receberão 2 tarjetas em branco (pode ser uma folha de sulfite dividida em 4 partes) e deverão escrever na primeira delas o que já sabem sobre o tema do encontro e na segunda o que querem aprender. Oriente-os para que usem letras grandes e legíveis, de preferência usem canetinha para ficar mais fácil de visualizar. (3')

(3) Depois pode colar no painel ou no local que seja mais adequado na sua escola. Para que fique mais visual, faça um cabeçalho com o título de cada etapa para organizar melhor as ideias do grupo. (2')

O que eu já sei	O que eu quero saber	O que eu aprendi	Como eu aprendi

(4) Após este momento, o mediador do encontro deverá ler rapidamente os pontos que apareceram e explicará que ao longo do encontro, ampliar estes conhecimentos. Pode

ser que algumas das necessidades formativas colocadas consigam ser solucionadas durante o encontro. Caso ainda fiquem dúvidas, podem pensar em outros momentos para dar continuidade a esta formação.

(5) Após esta atividade inicial, retomar com os professores que, no encontro anterior sobre essa competência, refletimos sobre o processo de aprendizagem do adulto e qual a melhor maneira que aprendemos, além de conhecermos as suas dimensões e subdimensões (reapresentar o quadro do anexo 3). Caso alguém não tenha participado, retome cada uma das subdimensões pedindo que o restante do grupo ajude a comentar cada uma delas rapidamente, explorando também como elas se desdobram de uma faixa etária para outra. Colocar que as discussões desse encontro irão focar no desenvolvimento dessa competência com o foco nos alunos. (18')

(6) Em seguida, apresentar o vídeo que fala sobre esta competência. Não esqueça de assistir ao vídeo antes para se preparar, testar o som e a imagem no aparelho e, se possível, fazer o download antes do encontro para não ter problemas com a conexão da internet na hora do encontro. (2')

Recursos:

- Apresentação sobre tabela SIAR; (anexo 2)
- Quadro das dimensões e subdimensões da competência; (anexo 3)
- Vídeo sobre a competência "conhecimento" https://youtu.be/zFw36byGr2Q;
- Datashow e caixa de som;
- Canetinha;
- Cartolina;
- Tarjetas;
- Fita crepe.

Atividade 3: Aprofundando as subdimensões da competência 1: conhecimento

Objetivo:

- Aprofundar os conhecimentos da competência 1;
- Criar possíveis ações para o desenvolvimento da competência.

Tempo: 40 minutos

Detalhamento da atividade:

(1) Dividir o grupo de professores em 5 duplas/trios ou individualmente (dependendo do número de professores na escola) e distribuir a progressão de uma subdimensão (anexo 3). Como são 5 subdimensões, caso tenha menos que 10 pessoas, a atividade poderá ser feita individualmente ou pode distribuir duas ou mais subdimensões para cada um). (5'para organização e explicação) - (5')

(2) Cada grupo receberá uma folha com a subdimensão com a qual irá trabalhar e deverá pensar em possíveis atividades dentro da aula que possam ser desenvolvidas. Vale reforçar que estas competências não precisam de uma aula específica para elas, mas que estas atividades são transversais, ou seja, podem acontecer em diversas aulas diferentes, dependendo do contexto e dos objetivos que o professor tem para aquela aula. (2')

(3) Depois, solicitar que leiam e registrem quais ações/atividades podem ser produzidas para o seu desenvolvimento dentro do ano/turma em que atua. Trazer outras possibilidades. (18')

Exemplo:

Competência: 1. Conhecimento				
Dimensão: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO				
Subdimensão: Metacognição				
Avaliação do que se aprende	**Começa a refletir sobre o que aprendeu.**	**Reflete sobre o que aprendeu.**	**Entende e avalia o que aprendeu.**	**Avalia o processo e os resultados de aprendizagem alcançados individualmente e em cooperação com os outros.**
	Até 3º Ensino Fundamental	**Até 6º Ensino Fundamental**	**Até 9º Ensino Fundamental**	**Até 3º Ensino Médio**
Possíveis atividades que podem ser desenvolvidas	**Fazer uso da tabela SIAR* antes de iniciar um novo tema e ao final para que o aluno possa fazer esta reflexão**.**	**Fazer uso da tabela SIAR antes de iniciar um novo tema e ao final para que o aluno possa fazer esta reflexão.**	**Responder questionário para levantamento do nível metacognitivo dos alunos.** (anexo 4)	**Responder questionário para levantamento do nível metacognitivo dos alunos.** (anexo 4)

* Acesse no anexo 2 o material sobre a tabela SIAR para compartilhar com os professores para que possam trabalhar com os alunos.

** No caso de alunos da Ed. Infantil, é possível realizar esta atividade, porém o professor será o escriba da turma. Para os alunos mais velhos, pode distribuir tarjetas para que escrevam e colem no painel ou podem chamá-los para escrever diretamente no cartaz.

(4) Socialização: informar que, para a socialização, um representante de cada dupla/trio/grupo terá até 3' para ler as ações registradas. (15')

Recursos

Material para estudo; (anexo 2)

Cópia das subdimensões do documento Dimensões e Desenvolvimento das competências gerais da BNCC referente à competência 1: conhecimento; (anexo 3)

Folha para registro.

Atividade 4: Encerramento

Objetivo:

- Propor encaminhamentos para a sala de aula;
- Avaliar o encontro.

Tempo: 15 minutos

Detalhamento da atividade:

(1) Entregar 2 tarjetas para cada professor e solicitar que preencham e coloquem no painel sendo: uma tarjeta com o que aprendi no encontro e outra tarjeta com o como eu aprendi. (4')

(2) Perguntar se alguém quer compartilhar em voz alta o como aprendeu e retomar a questão da metacognição, reforçando como as pessoas aprendem de maneiras

O que eu já sei	O que eu quero saber	O que eu aprendi	Como eu aprendi

diferentes e como entender esse processo de aprendizagem ajuda o estudante a buscar as melhores estratégias para o seu desenvolvimento, o que pode acontecer em qualquer aula de qualquer área do conhecimento. (5')

(3) Ao final, pedir para que avaliem com uma palavra o que acharam do encontro. (4')

(4) Fazer o fechamento agradecendo a presença de todos e incentivando para que possam colocar em práticas as estratégias que foram discutidas, bem como as sugestões trazidas na pauta. Pedir que selecionem uma das ações produzidas pelo grupo para colocar em prática e compartilhar no próximo encontro. (2')

Recursos:

- Tarjetas;
- Painel/Cartaz para afixar as tarjetas;
- Fita crepe.

Referências bibliográficas

Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em 10 de set. de 2019.

Levantamento do nível cognitivo. Disponível em https://www.professorideal.com/wp-content/uploads/2019/05/Levantamento-do-n%C3%ADvel-metacognitivo.pdf?d=113097131&utm_source=leadlovers&utm_medium=email&utm_campaign=%5BFunil%20Inicial%20Levantamento%5D%20&utm_content=PNOME%20seu%20levantamento%20metacognitivo%20chegou. Acesso em 25 de out. de 2019.

10 Competências Gerais da BNCC. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zFw36byGr2Q&list=PLiOKxVOLLQHxsv941zmg3Vo6Swgh2VKFw&index=1. Acesso em 25 out. de 2019.

TAHAN, Malba. **O Homem que Calculava. Rio de Janeir*o, RJ, 2015.***

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

Para aprofundar

Competências socioemocionais. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/desenvolvimento.html#desenvolvimento. Acesso em 10 de set. de 2019.

Para se inspirar

Vídeo de inspiração para a competência: conhecimento. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1-aTLhXH3vYeTDhuPCUFhwYcsngz-h_sP/view?usp=sharing

ANEXO 1

Texto para leitura

CAPÍTULO IX

No qual recebemos a visita do cheique Iezid, o poeta. Estranha conseqüência das previsões de um astrólogo. A mulher e a Matemática. Beremiz é convidado a ensinar Matemática a uma jovem. Situação singular da misteriosa aluna. Beremiz fala de seu amigo e mestre, o sábio Nô-Elin.

No último dia do Moharrã[1], ao cair da noite, fomos procurados na hospedaria pelo prestigioso Iezid-Abul-Hamid, amigo e confidente do califa.

- Algum novo problema a resolver, ó cheique? – perguntou sorridente Beremiz.

- Adivinhou! – respondeu o nosso visitante. – Vejo-me forçado a resolver sério problema. Tenho uma filha chamada Telassim[2], dotada de viva inteligência e com acentuada inclinação para os estudos. Quando Telassim nasceu, consultei um astrólogo famoso que sabia desvendar o futuro pela observação das nuvens e das estrelas. Esse mago afirmou que minha filha viveria perfeitamente feliz até aos 18 anos; a partir dessa idade seria ameaçada por um cortejo de lamentáveis desgraças. Havia, entretanto, meio de evitar que a infelicidade viesse esmagar-lhe tão profundamente o destino. Telassim – acrescentou o mago – deveria aprender as propriedades dos números e as múltiplas operações que com eles se efetuam. Ora, para dominar os números e fazer cálculos é preciso conhecer a ciência de Al-Kharismi, isto é, a Matemática. Resolvi, pois, assegurar para Telassim um futuro feliz, fazendo com que ela estudasse os mistérios do Cálculo e da Geometria.

Fez o generoso cheique ligeira pausa e logo prosseguiu:

- Procurei vários ulemás[3] da corte, mas não logrei encontrar um só que se sentisse capaz de ensinar Geometria a uma jovem de 17 anos. Um deles, dotado, aliás, de grande talento, tentou mesmo dissuadir-me de tal propósito. Quem quisesse ensinar canto a uma girafa, cujas cordas vocais não podem produzir o menor ruído, perderia o tempo e teria trabalho inútil. A girafa, por sua própria natureza não poderá cantar. Assim, o cérebro feminino, explicou esse daroês[4], é incompatível com as noções mais simples do Cálculo e da Geometria. Baseia-se essa incomparável ciência do raciocínio, no emprego de fórmulas na aplicação de princípios demonstráveis com os poderosos recursos da lógica e das Proporções. Como poderá uma menina, fechada no harém de seu pai, aprender fórmulas de Álgebra e teoremas de Geometria? Nunca! É mais fácil uma baleia ir a Meca, em peregrinação, do que uma mulher aprender Matemática. Para que lutar contra o impossível? Maktub[5]! Se a desgraça deve cair sobre nós, faça-se à vontade de Allah!

O cheique, muito sério, levantou-se da poltrona em que se achava sentado, caminhou cinco ou seis passos para um lado e para o outro, e, prosseguiu com acentuada melancolia:

- O desânimo, o grande corruptor, apoderou-se de meu espírito ao ouvir essas palavras. Indo, porém, certa vez visitar o meu bom amigo Salém Nasair, o mercador, ouvi elogiosas referências ao novo calculista persa que aparecera em Bagdá. Falou-me do episódio dos oito pães. O caso narrado com todas as minúcias impressionou-me. Procurei conhecer o calculista dos oito pães, e, fui especialmente para esse fim, a casa o vizir Maluf. Fiquei pasmado com a original solução dada ao problema dos 257 camelos, reduzidos, afinal, a 256. Lembras-te?

---

1 *Mês do calendário árabe.*
2 *Significa talismã.*
3 Homem dotado de grande cultura. Sábio.
4 Veja glossário.
5 *Estava escrito. Particípio passado do verbo Katab (escrever). Expressão que exprime bem o fatalismo muçulmano.*

E o cheique Iezid, erguendo o rosto e fitando solene o calculista, acrescentou:

- Serás capaz, ó irmão dos árabes[1] de ensinar os artifícios do Cálculo à minha filha Telassim? Pagarei pelas lições, o preço que exigires! Poderás, como tens feito até agora, continuar a exercer o cargo de secretário do vizir Maluf.

- Cheique generoso! – retorquiu prontamente Beremiz. – Não vejo motivo para deixar de atender ao vosso honroso convite. Em poucos meses poderei ensinar à vossa filha todas as operações algébricas e os segredos da geometria. Erram duplamente os filósofos quando julgam medir com unidades negativas a capacidade intelectual da mulher. A inteligência feminina quando bem orientada, pode acolher, com incomparável perfeição as belezas e os segredos da ciência! Fácil tarefa seria desmentir os conceitos injustos formulados pelo daroês. Citam os historiadores vários exemplos de mulheres que se notabilizaram por sua cultura matemática. Em Alexandria, por exemplo, viveu Hipátia[2], que lecionou a ciência do cálculo a centenas de pessoas, comentou as obras de Diofante, analisou os dificílimos trabalhos de Apolônio e retificou todas as tabelas astronômicas então usadas. Não há motivo para temores ou incertezas, ó cheique! A vossa filha facilmente aprenderá a ciência de Pitágoras. Inch'Allah![3] Desejo apenas que determineis o dia e a hora em que deverei iniciar as lições.

Respondeu-lhe o nobre Iezid:

- O mais depressa possível! Telassim já completou 17 anos, e, estou ansioso por livra-la das tristes previsões do astrólogo.

E ajuntou:

- Devo, desde já, advertir-te de uma particularidade que não deixa de ter importância no caso. Minha filha vive encerrada no harém e jamais foi vista por homem algum estranho à nossa família. Só poderá, portanto, ouvir as tuas aulas de Matemática oculta por um espesso reposteiro com o rosto coberto por um *haic* e vigiada por duas escravas de confiança. Aceitas, ainda assim, minha proposta?

- Aceito-a com viva satisfação – respondeu Beremiz. – É evidente que o recato e o pudor de uma jovem valem mais que os cálculos e as fórmulas algébricas. Platão, filósofo, mandou colocar à porta de sua escola a seguinte legenda: "Não entre, se não é geômetra." Apresentou-se um dia um jovem de costumes libertinos e mostrou desejo de freqüentar a Academia. O Mestre, porém, não o admitiu, dizendo: "A Geometria é toda pureza e simplicidade. O teu despudor ofende tão pura ciência." O célebre discípulo de Sócrates procurava, desse modo, demonstrar que a Matemática não se harmonizava com a depravação e com as torpes indignidades dos espíritos imorais. Serão, pois, encantadoras as lições dadas a essa jovem que não conheço e cujo rosto mimoso jamais terei a ventura de admirar. Se Allah quiser, poderei iniciar amanhã as aulas.

- Perfeitamente – concordou o cheique. – Um dos meus servos virá buscar-te manhã (querendo Allah!) pouco depois da segunda prece. Uassalã!

Logo que o cheique Iezid deixou a hospedaria, interpelei o calculista:

---

1 *Amigo. Bom companheiro.*

2 *Matemática que viveu no século V. Por ser pagã foi cruelmente assassinada por cristãos fanáticos. Sua morte ocorreu no ano 415.*

3 *Queira Deus. O mesmo que Oxalá!*

ELOS Educacional

- Escuta, Beremiz. Há nisso tudo um ponto obscuro para mim. Como poderás, afinal ensinar Matemática a uma jovem quando, na verdade, nunca estudaste essa ciência nos livros, nem quando freqüentaste as lições dos ulemás? O cálculo que aplicas com tanto brilho e oportunidade, como foi aprendido? Bem sei, ó calculista, entre pastores persas, contando ovelhas, tâmaras e bandos de aves em vôo pelo céu...

- Estás enganado, bagdali – reconsiderou, com serenidade, o calculista. – Ao tempo em que eu vigiava os rebanhos de meu amo, na Pérsia, conheci um velho dervixe chamado Nô-Elin. Certa vez, durante violenta tempestade de areia, salvei-o da morte. Desse dia em diante o bondoso ancião tornou-se meu amigo. Era um grande sábio e ensinou-me coisas úteis e maravilhosas. Depois das lições que recebi desse mestre, sinto-me capaz de ensinar Geometria até o último livro do inesquecível Euclides, o alexandrino[1].

1 A obra de Euclides – Os elementos -, bastante c [illegible] rias partes chamadas livros.

Captura de Tela

Fonte: O homem que calculava. Disponível em http://josenorberto.com.br/o_homem_que_calculava.pdf. Acesso em 3 de fev. de 2020.

ANEXO 2

Tabela SIAR

Tabelas Saber-Indagar-Aprender-Refletir

- Uma tabela **Saber-Indagar-Aprender- Refletir** (S-I-A-R) é um dos organizadores gráficos mais utilizados para **explorar o conhecimento prévio dos alunos**. A tabela é formada por **quatro** colunas, uma chamada **Saber**, a outra **Indagar**, a terceira **Aprender** e a quarta **Refletir**. Esta tabela procura ativar o conhecimento prévio dos alunos, por questionar o que eles já sabem a respeito de um determinado assunto, ajudando-os a fazer as próprias relações antes de explorar o conteúdo. Os alunos começam apresentando suas ideias no item Saber da tabela. Em seguida, sozinhos ou em grupo, apresentam questões que eles têm sobre o conteúdo no item Indagar. À medida que os alunos começam a responder essas questões, registram tais informações no item Aprender da tabela. Por fim, escrevem na última coluna como foi que aprenderam tais conhecimentos.

Tabelas Saber-Indagar-Aprender-Refletir

- As tabelas S-I-A-R exigem que os alunos deem um **significado** para o que já aprenderam, **comparem** o novo conhecimento com o que já sabem e **esclareçam suas ideias**. Também são uma forma de **acompanhar** o que eles estão aprendendo.Por fim, a tabela pode ser usada como um documento para um **portfólio de avaliação** para indicar o que o aluno aprendeu.

Tabelas Saber-Indagar-Aprender-Refletir

O que **Sei**	**O que quero Saber**	**O que aprendi**	**Como aprendi**

Saber
O que Sei: apresentam suas ideias.

Tabelas Saber-Indagar-Aprender-Refletir

- Uma tabela **Saber-Indagar-Aprender- Refletir** (S-I-A-R) é um dos organizadores gráficos mais utilizados para **explorar o conhecimento prévio dos alunos**. A tabela é formada por **quatro** colunas, uma chamada **Saber**, a outra **Indagar**, a terceira **Aprender** e a quarta **Refletir**. Esta tabela procura ativar o conhecimento prévio dos alunos, por questionar o que eles já sabem a respeito de um determinado assunto, ajudando-os a fazer as próprias relações antes de explorar o conteúdo. Os alunos começam apresentando suas ideias no item Saber da tabela. Em seguida, sozinhos ou em grupo, apresentam questões que eles têm sobre o conteúdo no item Indagar. À medida que os alunos começam a responder essas questões, registram tais informações no item Aprender da tabela. Por fim, escrevem na última coluna como foi que aprenderam tais conhecimentos.

Tabelas Saber-Indagar-Aprender-Refletir

- As tabelas S-I-A-R podem ser usadas em todo o currículo e em qualquer série ou ciclo. Elas podem ser usadas para **iniciar uma nova unidade de estudo** e como **consulta** durante toda a aula. Geralmente, elas **não** são um documento para nota, mas sim, um **auxílio para os alunos** registrarem suas ideias e perguntas sem o medo de serem avaliados. Além disso, tais tabelas ajudam na **organização do aluno** e podem ser o ponto de partida para um debate entre colegas ou com a classe toda.

Tabelas Saber-Indagar-Aprender-Refletir

O que **Sei**	O que quero **Saber**	**O que aprendi**	**Como aprendi**

Indagar
O que quero Saber: apresentam as questões que têm sobre o conteúdo.

Tabelas Saber-Indagar-Aprender-Refletir

O que **Sei**	**O que quero Saber**	**O que Aprendi**	**Como aprendi**

Aprender
O que Aprendi: a medida que vão aprendendo vão registrando as informações.

Tabelas Saber-Indagar-Aprender-Refletir

O que **Sei**	**O que quero Saber**	**O que Aprendi**	**Como Aprendi**

Refletir
Como Aprendi: ao registrar as informações aprendidas também registram como foi que aprenderam.

Tabelas Saber-Indagar-Aprender-Refletir

- É neste momento final que os alunos irão desenvolver a **metacognição**, ao pensarem **como aprenderam** aquilo que foi trabalhado.
- Ao refletir sobre como aprenderam, eles podem entender o que funciona melhor para eles e isso pode ajudá-los na apreensão de outros conhecimentos.

Fonte: as autoras

ANEXO 3

Quadro com as dimensões

Competência	Dimensões	Subdimensões	
1 Conhecimento O que: Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital Para: Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade	APRENDIZAGEM e CONHECIMENTO	Busca de informação	Busca, análise e curadoria de fontes e informações. Respeito a normas de citação, direitos de propriedade intelectual e privacidade. Uso ético.
		Aplicação do conhecimento	Listagem, resumo, seleção, conexão, atribuição de significado e organização de conhecimentos adquiridos. Incorporação de estratégias para reter conhecimentos. Utilização do conhecimento para solucionar problemas diversos.
		Aprendizagem ao longo da vida	Motivação, responsabilidade e autonomia para aprender. Colaboração com a aprendizagem dos demais. Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade.
		Metacognição	Consciência sobre o que, como e por que aprender. Definição de necessidades/metas e utilização de estratégias/ferramentas de aprendizagem adequadas. Avaliação do que se aprende.
		Contextualização sociocultural do conhecimento	Discussão de ideias. Compartilhamento e construção coletiva de conhecimento. Compreensão e respeito a valores, crenças e contextos sociais, políticos e multiculturais que influenciam a produção do conhecimento.

Competência: 1. Conhecimento

Dimensão: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO

Subdimensão: Busca de informação

	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Busca, análise e curadoria de fontes e informações.	Percebe que há diferentes fontes de informação (rádio, TV, jornal, internet, livros etc.) e começa a utilizá-las para buscas simples.	Acessa diferentes fontes de informação e realiza buscas com foco em problemas a serem resolvidos.	Avalia a pertinência e confiabilidade de uma variedade de fontes e estratégias de busca e acessa informações para resolução de problemas mais complexos.	Desenvolve estratégias de busca e curadoria para acessar informações junto a uma ampla variedade de fontes, considerando a natureza e o escopo do problema a ser resolvido.
Respeito a normas de citação, direitos de propriedade intelectual e privacidade.	Descreve a fonte utilizada.	Respeita e reconhece a propriedade da fonte utilizada.	Compreende diferentes padrões de citação, conhece os direitos de propriedade intelectual e privacidade.	Respeita as normas de citação e os direitos de propriedade intelectual e privacidade.
Uso ético.	Compreende o que é informação antiética.	Identifica informações antiéticas.	Utiliza informações de forma cada vez mais ética.	Utiliza informações de forma ética.

Competência: 1. Conhecimento				
Dimensão: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO				
Subdimensão: Aplicação do conhecimento				
	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Listagem, resumo, seleção, conexão, atribuição de significado e organização de conhecimentos adquiridos.	Lista conhecimentos relevantes, classifica seus elementos básicos e tira conclusões simples a partir das informações coletadas.	Resume os elementos principais de um novo conhecimento, articula com conhecimentos prévios, reconhece as interrelações entre os conceitos, tira conclusões, compreende suas implicações, constrói significado.	Seleciona os elementos mais importantes de um novo conhecimento, articula com conhecimentos prévios, encontra os significados e as conexões entre as diferentes partes de uma informação, integra diversas técnicas e métodos necessários para organizar os conhecimentos.	Une elementos de conhecimentos novos e prévios para formar um todo coerente, reúne diferentes elementos de um mesmo conhecimento, cria um fluxo eficiente para (re)organizar um novo padrão ou estrutura de pensamento.
Incorporação de estratégias para reter conhecimentos.	Identifica estratégias para reter os conhecimentos adquiridos.	Explora novas estratégias para reter os conhecimentos adquiridos.	Amplia estratégias para reter os conhecimentos adquiridos.	Amplia estratégias para reter os conhecimentos adquiridos.
Utilização de conhecimentos para solucionar problemas diversos.	Aplica conhecimentos em diferentes contextos.	Antecipa respostas e aplica o conhecimento na prática.	Descontrói vieses e aplica o conhecimento adquirido para solucionar problemas de natureza semelhante.	Aplica o conhecimento adquirido para solucionar problemas diversos.

Competência: 1. Conhecimento				
Dimensão: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO				
Subdimensão: Aprendizagem ao longo da vida				
	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Motivação, responsabilidade e autonomia para aprender.	Demonstra motivação para a aprendizagem, começa a desenvolver autonomia para aprender.	Demonstra mais motivação e autonomia para aprender.	Demonstra motivação e autonomia para dar conta do que precisa e deseja aprender.	Demonstra motivação e capacidade de aprender em diferentes contextos e ao longo da vida, assume responsabilidade por sua aprendizagem.
Colaboração com a aprendizagem dos demais.	Começa a colaborar com a aprendizagem dos colegas.	Colabora com a aprendizagem dos colegas.	Engaja-se em atividades de aprendizagem entre pares.	Assume responsabilidade pela aprendizagem de outros.
Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade.	Compreende a importância e utiliza o conhecimento na escola e na vida.	Reconhece a importância e utiliza o conhecimento para a tomada de decisões na vida cotidiana.	Reconhece a importância e utiliza o conhecimento para a tomada de decisões individuais e coletivas.	Reconhece a importância e utiliza o conhecimento para a vida presente e futura e para intervir positivamente na sociedade.

Competência: 1. Conhecimento				
Dimensão: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO				
Subdimensão: Metacognição				
	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Consciência sobre o que, como e por que aprender.	Reflete a respeito e compreende seus processos de aprendizagem.	Reflete sobre o que, como e por que aprender.	Demonstra consciência sobre sua própria capacidade de aprender, refletindo sobre por que e como a aprendizagem desenvolvida pode ser relevante e duradoura.	Reconhece sua própria capacidade de aprender.
Definição de necessidades/ metas e utilização de estratégias/ ferramentas de aprendizagem adequadas.	Explora diferentes formas de aprender.	Utiliza estratégias para dar conta de sua própria aprendizagem.	Utiliza estratégias mais sofisticadas para dar conta de sua própria aprendizagem.	Demonstra capacidade de utilizar estratégias de aprendizagem adequadas, definindo necessidades, formulando metas, utilizando diferentes formas e ferramentas de trabalho.
Avaliação do que se aprende.	Começa a refletir sobre o que aprendeu.	Reflete sobre o que aprendeu.	Entende e avalia o que aprendeu.	Avalia o processo e os resultados de aprendizagem alcançados individualmente e em cooperação com outros.

Captura de Tela

Competência: 1. Conhecimento				
Dimensão: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO				
Subdimensão: Contextualização sociocultural do conhecimento				
	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Discussão de ideias, compartilhamento e construção coletiva de conhecimento.	Discute ideias em grupo durante processo de pesquisa.	Discute ideias e tópicos em grupo durante o processo de construção do conhecimento.	Utiliza estratégias de debate para explorar ideias durante o processo de construção do conhecimento, compartilha informações com os outros.	Constrói conhecimento de forma coletiva.
Compreensão e respeito a valores, crenças e contextos sociais, políticos e multiculturais que influenciam a produção do conhecimento.	Sabe que há diferenças entre fatos e opiniões.	Distingue fatos de opiniões oriundas de diferentes fontes de informação.	Compreende o contexto sociocultural em que as opiniões são formuladas.	Reconhece que a informação se sustenta em valores e crenças, compreende e respeita os contextos sociais, políticos e multiculturais em que o conhecimento é gerado e utilizado.

Fonte: 10 Competências Gerais da BNCC. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zFw36byGr2Q&list=PLiOKxVOLLQHxsv941zmg3Vo6Swgh2VKFw&index=1. Acesso em 25 out. de 2019.

Levantamento do Nível Metacognitivo

Explicar para o aluno que este levantamento é para ajudá-lo a entender melhor como ele se vê como aluno. A intenção é de tornar o aluno mais consciente do seu processo de aprendizagem para ele próprio poder alcançar seu potencial. Portanto, todo aluno deve responder todas as afirmações de todas as listas com sinceridade.

A primeira lista de afirmações refere-se aos alunos que não entendem o seu processo de aprendizagem e que precisam de muita ajuda para desenvolver suas habilidades metacognitivas.

A segunda lista de afirmações refere-se aos alunos que estão no processo de compreender o seu processo de aprendizagem, mas ainda precisam de ajuda para desenvolver ainda mais suas habilidades metacognitivas.

A terceira lista de afirmações refere-se aos alunos que compreendem o seu processo de aprendizagem e precisam ser encorajados a continuarem a usar suas habilidades metacognitivas.

Portanto, de acordo com o que o aluno responder, você terá uma noção sobre o seu nível metacognitivo e que pontos você deve começar a focar para ajudá-lo a desenvolver essa habilidade.

Levantamento do Nível Metacognitivo

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo muito	Não concordo
- eu não tenho certeza do que é importante na aula, então eu tento anotar o quanto eu consigo				
- eu fico em pânico quando não entendo a matéria				
- eu realizo uma atividade mesmo sem ler as instruções atentamente				
- eu acho que é importante tentar memorizar tudo da matéria (que está no livro/apostila)				
- eu não sei o que é mais importante estudar				
- eu estudo o suficiente para conseguir tirar nota azul/passar de ano				
- eu não leio sobre a matéria antes da aula				
- eu estudo um dia antes da prova				
- eu não sempre consigo fazer toda a tarefa que o professor pede				
- eu sou bem organizado e sempre acho tempo para estudar toda a matéria antes da prova				
- eu sempre faço a tarefa que o professor pede				
- eu verifico os meus erros e os corrijo				
- eu leio o livro e as minhas anotações para fazer uma tarefa				
- eu me esforço bastante e estudo muito porque quero ir bem				
- eu releio quando eu faço uma redação e minha tarefa de casa para achar erros e ter certeza que fiz o que está sendo pedido				
- quando fico confuso, eu leio novamente para entender melhor				
- Quando estou lendo, eu paro para refletir sobre o quanto estou entendendo e aprendendo.				
- Eu sempre tento entender o porquê das coisas				
- eu tento relacionar o que estou aprendendo com outros assuntos que já aprendi				
- eu gosto de questionar e levantar hipóteses mesmo que não cheguem em lugar nenhum				
- Quando erro um exercício, eu verifico o que eu errei e como eu deveria ter feito				
- quando fico confuso, eu leio novamente para entender melhor				

Fonte: www.professorideal.com

AUTORAS

ANDRÉA ARAÚJO DOS SANTOS

Mestranda em Formação de Professores pela FUNIBER, com pós-graduação em História da Arte e Cultura Contemporânea, pela UNESP, Arte Educação pela FAINC e graduação em Educação Artística pela FAINC.

ANDRÉA GONÇALVES

Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP, com pós-graduação em Gestão Escolar e licenciada em História e Pedagogia.

ANA LUZIA DA SILVA VIEIRA

Mestre em Educação pela UniNove. Pós-graduada em Psicomotricidade relacional, Educação Especial e em Atendimento Educacional Especializado. É graduada em Educação Física e em Pedagogia.

EDNEIA REGINA BURGER

Mestre em Educação: Currículo pela PUC – SP, na linha de pesquisa de Formação de Professores, com pós-graduação em Mediações Tecnológicas pela FSA e em Gestão Educacional pela UFABC e formada em Pedagogia pelo Instituto Metodista de Ensino Superior.

ELAINE CRISTINA LINDOLFO

Pós-graduada em Psicopedagogia, com aperfeiçoamento em Educação Pública pela USP e em Diversidade Étnico Racial pela UFABC, e Pedagogia pela FSA.

GRACE LUCIANA PEREIRA

Psicóloga e pedagoga, com especialização em Administração Geral, Vitimização de Crianças e Adolescentes, Orientação, Supervisão e Direção Escolar.

SILVANA AP. SANTANA TAMASSIA

Doutoranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP. É mestre em Educação: Currículo pela PUC-SP, na linha de pesquisa sobre formação de professores. Formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil pela UNIA e com MBA em Gestão Empresarial pela FGV.

SOBRE A ELOS EDUCACIONAL

A **Elos Educacional** é uma consultoria que tem como missão contribuir para a melhoria da Educação por meio de formação de educadores, produção de conteúdos, pesquisa e acompanhamento de práticas educacionais com vistas ao fortalecimento do ensino e da aprendizagem, das políticas educacionais e da gestão das escolas.

A empresa nasceu da experiência acumulada de duas educadoras que atuaram como professoras e gestoras de escolas públicas e privadas da grande São Paulo e decidiram compartilhar suas experiências com educadores que desejam ser agentes de transformação da educação brasileira.