

CARTAS AO PROFESSOR

organizadora

Samantha Dias de Lima

INICIANTE



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

Campus
Farrroupilha

Gpedeb,

GRUPO
DE PESQUISA
EM DOCÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA



pimenta
cultural

CARTAS AO PROFESSOR

organizadora

Samantha Dias de Lima

INICIANTE



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Sul

Campus
Farroupilha

Gpedeb,

GRUPO
DE PESQUISA
EM DOCÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA



pimenta
cultural

2021
São Paulo

Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Lígia Andrade Machado

Imagens da capa Alla_M. - Freepik.com

Editora executiva Patricia Biegging

Assistente editorial Peter Valmorbidia

Revisão Aline Nardes dos Santos

Organizadora Samantha Dias de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C322 Cartas ao professor iniciante. Samantha Dias de Lima -
organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 197p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-066-3 (brochura)

978-65-5939-069-4 (eBook)

1. Educação. 2. Docente. 3. Escola municipal. 4. Pedagogia.
5. Estudantes. I. Lima, Samantha Dias de. II. Título.

CDU: 371.13

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1



8

Sandra de Oliveira
Clarice Salete Traversini

O INÍCIO
DA AVENTURA
DE ENSINAR:
mensagens
sobre planejamento
e avaliação

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.694.93-102

Uma carta (*ou uma mensagem*) permite maiores liberdades do que outros estilos. Nela, o que interessa é a relação, esse diálogo em que cada um conversa consigo mesmo quando se dirige ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Estamos perante “a forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo”. (NÓVOA, 2015, p. 24, acréscimos nossos).

Este texto foi escrito com base nos diálogos sobre planejamento docente desenvolvidos pelas autoras em um grupo do *WhatsApp*³⁸ durante o estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS no ano de 2020, realizado em isolamento social devido à pandemia da COVID-19, sob a supervisão da Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – inspiração nos processos de formação e de fazer pesquisa em Educação, nossa mestra da formação como trans(forma)AÇÃO. Portanto, as mensagens deixadas aqui estão “encharcadas” da presença virtuosa de nossa supervisora.

Gostaríamos de chamar a atenção para a experiência vivenciada/compartilhada a partir da criação de um grupo de *WhatsApp* chamado “PPD2020” (*Planejamento Pós-Doc 2020*): três mulheres de instituições distintas, residentes em cidades diferentes, construindo planejamentos de modo compartilhado, exercitando o pensamento a partir de “questões comuns” (KOHAN, 2014) que as afetam e as colocam no “cerne da experiência educacional”. Três professoras em diálogo, compartilhando uma “potência entusiasmada” pela docência e um “amor público” pela educação. Esse amor, como diria Kohan, aproxima-se da “experiência da amizade” – amizade intelectual que aos poucos vai se transformando em afeto, em cuidado do outro, tornando o isolamento social menos difícil, menos solitário, mais criativo. O grupo de *WhatsApp* PPD 2020 se tornou espaço potente de

38 *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, bem como fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.



SUMÁRIO

coformação (BAHIA; FABRIS, 2020), espaço de troca, de exercício de pensamento, de criação, de CONversAÇÃO (SCHLEMMER, 2020)... Porque “o que interessa é a relação, esse diálogo em que cada um conversa consigo mesmo quando se dirige ao outro”. (NÓVOA, 2015, p. 24). Acreditamos que a docência se constitui, assim, na relação consigo e com os outros, e o planejamento pode ser uma prática produtiva para essa construção de si mesmo e do coletivo docente: uma experiência conectiva e coformativa, onde professores iniciantes e professores mais experientes aprendem uns com os outros. Trabalhamos com a experiência conectiva a partir do conceito de ato conectivo (DI FELICE, 2018), pautado na ideia da ecologia da interação, “num significado antropocêntrico que descreve um agir que parte de um sujeito em direção ao externo, à natureza, à técnica ou ao objeto”. Segundo Di Felice, “torna-se necessário repensar a ação não somente a partir de suas propriedades reticulares, emergentes e agregativas, mas de suas específicas qualidades conectivas”³⁹; e com a experiência coformativa, descrita como:

uma prática que demanda envolvimento dos sujeitos em formação, tanto dos que estão desenvolvendo a formação, quanto daqueles que já estão atuando na profissão. Por isso, as práticas de formação são entendidas como copartícipes, não se dando apenas com a instituição formativa, mas entre os próprios profissionais em exercício na profissão. Envolve diferentes níveis de formação, e essas trocas também incidem na qualidade da formação e atendimento de suas complexas relações. (BAHIA; FABRIS, 2020, p. 28).

Nosso propósito é ousado para o tamanho do texto; mesmo assim, decidimos explicitá-lo, porque a docência (e a aventura de ensinar) implica(m) certa ousadia: inspirar para a construção de uma cultura pedagógica colaborativa e inovadora. E, nesse momento, você acaba de ser adicionado ao grupo *PPD 2020*. Participe da

39 DI FELICE, Massimo. Ecologia da Interação. Disponível em: <https://www.massimodifelice.net/copia-epistemologia-reticulares>. Acesso em 12 de novembro de 2020.



SUMÁRIO

nossa conversa e nos ajude a transformar este texto em um “ato conectivo” e coformativo.

MENSAGEM 1 – PLANEJAMENTO: UM DISPARADOR DE EXPERIÊNCIAS CONECTIVAS

Planejamento: que conhecimento é esse?⁴⁰ Essa foi a pergunta que nos fizemos (Clarice, Sandra e Elí) no início de 2020, quando começávamos a planejar nossas aulas e atividades que envolviam o pós-doutorado⁴¹. Chegamos ao seguinte exercício de pensamento: planejamento é um conhecimento pedagógico necessário para a ação docente constituir-se com certo sentido, direção, significação, intencionalidade, técnica, arte, qualidade e dimensão política.

A ideia de planejamento com a qual trabalhamos está intimamente ligada à ideia de docência que defendemos: docência como artesanaria (FABRIS, 2015) e planejamento como exercício do pensamento (SILVA, 2018). Elencamos alguns pressupostos para a compreensão de planejamento proposta para este texto: espaço de experimentação (ensaios, erros, acertos, construção e reconstrução) e de responsabilidade pedagógica (compromisso com o ensino e a aprendizagem); docência enquanto atitude investigativa, questionadora, criativa e autoral; aula como “encontro articulado em torno do conhecimento” (NARODOWSKI, 2020); e “conhecimento como algo que se constrói e se vive coletivamente” (OLIVEIRA, 2020, p. 18).

40 A escrita desta seção foi inspirada na atividade de formação docente organizada pelo Setor da Formação Docente, do Núcleo de Inovação, Avaliação e Formação (NIAF) da UNISINOS, ministrada por Elí Henn Fabris e Sandra de Oliveira, em 04/11/20, aos docentes da instituição.

41 O pós-doutorado é um estágio que objetiva a qualificação dos estudos e a formação de professores-pesquisadores, a integração de projetos de pesquisa, a produção de novos conhecimentos (BRASIL, 2013) e experiências docentes em Programas de Pós-Graduação credenciados pela CAPES. Escolhemos o PPGEDu-UNISINOS devido ao nível de excelência expresso pelo conceito máximo 7.



SUMÁRIO

A partir desses pressupostos, propomos compreender o planejamento enquanto uma ferramenta (ou, ainda, uma caixa de ferramentas) que potencializa uma prática pedagógica e que exige domínio de conhecimentos específicos, pedagógicos, culturais, e o uso de estratégias de ensino para desenvolver o processo educativo, de forma a possibilitar a qualidade das aprendizagens escolares e/ou universitárias. Planejamento é oficina, ateliê, laboratório pedagógico, espaço-tempo de criação de experiências diversas para os estudantes, um disparador de experiências. Conforme Fabris, Oliveira e Lima,

Vale reforçar que não estamos defendendo que o ato de planejar implica um fazer prático, no sentido de uma aplicação apenas utilitária, mas sim um fazer como habilidade artesanal, ou ainda, um saber-fazer. Entendemos o termo planejamento como uma artesanania que exige: conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e repertório cultural; por isso, é algo que vai sendo tecido na prática cotidiana do professor [...]. Como diz Sennett, “[...] toda habilidade artesanal baseia-se numa aptidão desenvolvida em alto grau” (2008, p. 31). É nessa intersecção de dimensões que se gesta uma artesanania. (FABRIS; OLIVEIRA; LIMA; 2020, p. 3).

Inspiradas no filme “Cidadão Ilustre”⁴², acreditamos que o professor, assim como o escritor e o artista, é (precisa ser) um inconformado com o mundo. “Um escritor, um artista (e um professor) em geral, não aceita o mundo como ele é. Acham que a realidade não é suficiente ou não é satisfatória e precisam criar, inventar coisas novas para incorporar ao mundo”⁴³ (acréscimo nosso). O planejamento é, pois, esse espaço-tempo de criação do professor. O planejamento também é entrega, é (persona)lidade. Nós imprimimos no planejamento os nossos modos de ser professor, de exercer a docência. Com base

42 Trata-se de filme argentino “O Cidadão Ilustre” (2017), dirigido por Mariano Cohn e Gastón Duprat.

43 Trecho do discurso do personagem principal, Daniel Mantovani (Oscar Martínez), um escritor argentino e vencedor do Prêmio Nobel, radicado há 40 anos na Europa, que volta à sua terra natal para receber o título de Cidadão Ilustre da cidade e desencadeia uma série de situações complicadas com o povo local.



SUMÁRIO

no conceito grego *Meraki*, acreditamos que planejar é colocar parte de si no que se está a fazer. Planejar é gestar espaços-tempos para o coletivo, mas também para as singularidades. É olhar para o todo (coletivo), mas também para as partes (singularidades) que compõem esse todo, esse grupo, esse coletivo. É colocar esse ecossistema em movimento... Como num ato conectivo (DI FELICE, 2018).

Nesse sentido, planejar para o ensino e para a aprendizagem é (des)acomodar... É incitar o movimento, a dialógica, a (ex)posição, a (trans)formação... Tomar o planejamento enquanto disparador de experiências coloca o professor no compromisso de questionar: quais são as experiências que têm participado da formação/constituição dos estudantes? Eis uma boa pergunta para nos ajudar a avaliar o nosso planejamento. E aqui está já explícito algo que não se separa do planejamento, assim como teoria e prática estão imbricados, são indissociáveis: a avaliação. Se existe algo que precisa estar conectado ao planejamento para que ele possa gerar outros e não seja um fim em si mesmo, é a avaliação: planejar e avaliar, (re)planejar e avaliar, planejar e avaliar, (re)planejar e avaliar... Vamos falar sobre avaliação?

MENSAGEM 2 – PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, OU SOBRE (RE)DEFINIR A ROTA

A avaliação está centralmente implicada com as concepções de educação e as contingências da escola e da vida; portanto, não é uma ação asséptica. Compreendemos ser impossível “limpar” ou deixar de lado a vida dos estudantes nos processos de avaliação. Há condições que, embora externas à escola, impactam as práticas pedagógicas, pois “como produções social, histórica e cultural atuam na configuração dos múltiplos percursos, relações e conhecimentos vividos pelos sujeitos” (ESTEBAN, 2012, p. 577).



SUMÁRIO

Nas últimas décadas, aprendemos que avaliar é um processo multifacetado e desafiador na escola contemporânea. Dentre as muitas possibilidades de abordar a avaliação, vamos brevemente nos ater a essas duas características que auxiliam a compreendê-la como processo intimamente ligado ao planejamento – uma compreensão na qual “avaliar não é só atribuir valor, é produzir sentidos para as aprendizagens dos alunos e para as práticas pedagógicas que as promovem” (PICCOLI, CAMINI, 2012, p. 137). A avaliação processual se torna ainda mais importante neste momento de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas, a partir do currículo por competências. Não estamos demonizando e nem celebrando tal currículo; precisamos sim estar atentas, pois desenvolver competências “envolve mais do que informações, envolve conhecer, praticar e posicionar-se, assumindo atitudes coerentes com o que deseja ensinar e aprender” (FABRIS, 2020, s.p.).

O processo de avaliar é *multifacetado* por termos vários tipos e objetivos de avaliação; dentre eles, citamos as avaliações em larga escala e as avaliações processuais. Para pensar a relação entre os dois tipos de avaliação, recorreremos à metáfora de Werle (2010): a relação entre a floresta e as árvores. A floresta se refere ao sistema educacional composto por estudantes, professores e gestores, centro das avaliações em larga escala que trazem informações para subsidiar a construção de políticas educacionais e ações para a rede de ensino e a escola. As árvores fazem referência aos sujeitos e a suas singularidades, foco das avaliações processuais. Como a expressão refere, centram no processo não contemplado pelas avaliações de desempenho. As avaliações que auxiliam nosso planejamento na sala de aula são as cotidianas, embasadas no planejamento diário do professor para perceber as aprendizagens dos estudantes. Para isso, faz-se necessário construir instrumentos avaliativos diferentes no decorrer de nossas aulas que mostrem o percurso de pensamento feito pelos estudantes e as opções pedagógicas docentes para percorrer o caminho.



SUMÁRIO

O processo de avaliar é desafiador por deslocar nossa compreensão do erro como não saber para “o erro como possibilidade e potência” para o aprender (BOMBASSARO, 2020, p. 111). A pergunta instigadora desse desafio, Esteban (2001) já fez há mais de duas décadas: “O que sabe quem erra?”. Tal questionamento nos leva a pensar que, nos instrumentos de avaliação propostos, temos um foco a partir do qual constatamos as aprendizagens dos estudantes vinculadas ao currículo que se concretiza na sala de aula. Mas o estudante pode saber algo que não estava no foco. Então, se considerarmos o erro como possibilidade de aprender, os alunos podem mostrar a resolução de determinada situação por meio de percursos diferentes daqueles traçados pelo professor e pelo livro didático. O desafio é encontrar um jeito de o erro ajudar a pensar sobre o mundo, as coisas... O erro não se torna mais erro; consiste em outro jeito de o aprender aparecer.

O aprender pode se mostrar nos diferentes instrumentos avaliativos: nos pontuais, como as provas, e naqueles que possibilitam visibilizar o percurso vivido por estudante e professor na relação pedagógica, como nos portfólios e relatórios de projetos. Para o estudante da Educação Básica, o aprender se materializa em acréscimo de conhecimentos e saberes a algo que já sabem, ou em repensar e/ou recriar o já sabido, entendendo-o, de outro modo, a partir de outras perspectivas além das que já conhece. Entretanto, há um aprender que não se dá a conhecer, aquele que, à primeira vista, parece não fazer sentido. Sobre esse aprender, Gallo (2017, p. 106) escreve que “qualquer relação, com pessoas ou com coisas, possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo”. Tanto as avaliações pontuais quanto as que levam em conta o processo não conseguem identificá-lo, pois “é apenas ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido”.



SUMÁRIO

Enfim, trazemos as características aqui traçadas para afirmar que a avaliação tem como objetivo (re)definir a rota do planejamento, tanto para as políticas curriculares, a partir das avaliações em larga escala, quanto para as trajetórias formativas cotidianas dos estudantes na escola, a partir das avaliações processuais.

SAUDAÇÕES FINAIS...

Estimado(a) professor(a) iniciante, esperamos que esses diálogos ou exercícios de pensamento tecidos em um grupo de *WhatsApp*, e que transcenderam o *smartphone* e se constituíram em experiências formativas impressas neste texto em forma de mensagem, possam lhes inspirar e auxiliar, pois quem escolheu a docência como modo de vida sempre está a iniciar uma nova aventura.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Sabine B. M. H.; FABRIS, Elí T.H. A Constituição do Professor Iniciante: Articulação entre ética da partilha e experiência coformativa. *Revista Textura*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 1-34, 2020 (no prelo).

BOMBASSARO, Vitória M. *Trançar de corpos: afe(c)tos de uma professora*. Proposta de Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação- UFRGS, 2020.

DI FELICE, Massimo. *Ecologia da Interação*. Disponível: <https://www.massimodifelice.net/copia-epistemologia-reticulares>. Acesso: 12 nov. 2020.

ESTEBAN, Maria T. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p.573-592, set.-dez. 2012.



SUMÁRIO

FABRIS, Elí T. H. A avaliação como estratégia de qualificação da formação docente: entre a qualidade da produtividade e a qualidade da arteficialidade. XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. In: *Atas do...* Portugal, 2015, p. 442-456.

FABRIS, Elí T. H.; OLIVEIRA, Sandra de; LIMA, Samantha Dias de. A arteficialidade do planeamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul, 2020* (inédito).

FABRIS, Elí T. H. *Seminário: pesquisa e metodologia no Direito para o Mestrado e o Doutorado* [Powerpoint slides], 2020.

GALLO, Silvio. O aprender em múltiplas dimensões. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul* (UFMS), v. 10, n. 22, 2017. Disponível: <http://www.seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491> Acesso: 30 maio 2018.

KOHAN, Walter. Texto de Contracapa. In: MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NARODOWSKI, Mariano. Onze teses urgentes para uma pedagogia do contra-isolamento. *Pansophia Project*. maio de 2020. Disponível: <www.pansophia.org/contacto/>. Acesso: 12 maio de 2020.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 2015, p. 23-58. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14111>. Acesso: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, Sandra de. *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre: Pensa, 2020.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. *Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização*. São Paulo: EDELBRA, 2012.

SCHLEMMER, Eliane. [Definição de CONversAÇÕES e COMpartilhAÇÕES]. WhatsApp: [Pessoal – Clarice Salete Traversini]. 12 ago. 2020. 18:50.

SILVA, Roberto R. D. Três questões para pensar o planeamento pedagógico na Educação Básica. In: SILVA, Roberto R. D.; FABRIS, Eli T. H.; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: articulação entre pesquisa e formação* [e-book]. São Leopoldo, 2018.

WERLE, F. O. C. Níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 21-36.



SUMÁRIO