

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA DE AQUINO NUNES LENCASTRE

**ROTINAS DE PENSAMENTO: CONSTRUINDO UMA CULTURA DO PENSAR
PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INTELECTUAL E MORAL**

CAMPINAS

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA DE AQUINO NUNES LENCASTRE

**ROTINAS DE PENSAMENTO: CONSTRUINDO UMA CULTURA DO PENSAR
PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INTELECTUAL E MORAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência para a obtenção do título de
graduação em Pedagogia, da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas sob orientação do professor Dr.
César A. A. Nunes

Campinas

2017

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

L545r

Lencastre, Juliana de Aquino Nunes, 1982-

Rotinas de pensamento : construindo uma cultura do pensar para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral / Juliana de Aquino Nunes Lencastre. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Cesar Augusto Amaral Nunes.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pensamentos. 2. Cultura. 3. Ética. 4. Autonomia. 5. Moral. I. Nunes, Cesar Augusto Amaral. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Thinking Routines: building a culture of thinking for the development of intellectual and moral autonomy

Palavras-chave em inglês:

Think

Culture

Ethics

Autonomy

Moral

Titulação: Bacharel

Data de entrega do trabalho definitivo: 06-01-2017

Aprovado em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

César A. A. Nunes

Professor Orientador

Telma Pileggi Vinha

Segunda leitora

“Aprender muitas vezes significa mudar o tabuleiro do jogo, não apenas aprender estratégias excepcionais no mesmo tabuleiro com as mesmas peças.”

David Perkins

RESUMO

O presente trabalho discorrerá sobre o uso das Rotinas de Pensamento no projeto “A convivência ética na escola” desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Gepem (UNESP/UNICAMP), com a finalidade de criar uma cultura do pensar em sala de aula, integrando as habilidades de pensamento com o aprendizado dos conteúdos disciplinares e, assim, auxiliar no desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos, objetivo principal do projeto. As Rotinas de Pensamento são pequenos protocolos que favorecemos alunos a pensarem de maneira visível para si, para seus pares e professores. Elas devem ser compreendidas dentro do conceito mais amplo de rotinas de sala de aula, sendo consideradas construtoras de cultura. Colocá-las em prática e torná-las um veículo para o desenvolvimento de padrões de pensamento, requer um ambiente favorável, onde esta e outras estratégias para tornar o pensamento visível tenham condições de florescer. Criar esse ambiente faz parte de um complexo processo de mudança da própria cultura já enraizada em cada sala de aula. Para favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos, a escola deve, além de assumir a importante missão de implementar a “moral” como objeto de reflexão contínua e interdisciplinar, criar um ambiente que sustente e valorize o cultivo diário de habilidades que ensinem os alunos a pensar. Ao final, são apresentadas as experiências do uso das rotinas de pensamento dentro do projeto, que aconteceram durante os momentos de formação. Os resultados ainda são preliminares, considerando que o projeto ainda está em andamento, mas já têm se mostrado numa perspectiva positiva no caminho para uma mudança de cultura, lançando novos desafios para todos os envolvidos no projeto. O trabalho tem como referencial as teorias de Jean Piaget, bem como a abordagem teórica dos projetos “Pensamento Visível” e “Cultura de Pensamento”, ambos desenvolvidos dentro de um projeto maior, o “Projeto Zero”, da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos.

Palavras-chave: Rotinas de Pensamento; Pensamento Visível; Cultura do pensar; Autonomia moral e intelectual; Convivência ética.

ABSTRACT

The present work will focus on the use of the Thinking Routines in the project "Ethical coexistence in school" developed by the Group of Studies and Research in Moral Education - Gepem (UNESP / UNICAMP), with the purpose of creating a culture of thinking in the classroom, integrating the thinking skills with the learning of the disciplinary contents and, thus, to help in the development of the intellectual and moral autonomy of the students, the main objective of the project. Thinking Routines are small protocols that support students to think visibly for themselves, their peers and teachers. They should be understood within the broader concept of classroom routines, being considered as constructors of culture. Putting them into practice and making them a vehicle for developing thought patterns requires a supportive environment where this and other strategies for making thinking visible can flourish. Create this environment is part of a complex process of changing the own culture already rooted in each classroom. To favor the development of students' intellectual and moral autonomy, the school must, in addition to assuming the important mission of implementing "morality" as an object of continuous and interdisciplinary reflection, create an environment that supports and values the daily cultivation of skills that teach students to think. At the end, we will present the experiences of the use of the thought routines within the project, which happened during the training moments. The results are still preliminary, considering that the project is still in progress, but they have already shown a positive perspective on the path to a culture change, introducing new challenges for all involved in the project. The work has as reference the theories of Jean Piaget, as well as the theoretical approach of the projects "Visible Thinking" and "Culture of Thinking", both developed within a larger project, the "Project Zero", Harvard University, in the States United States.

Keywords: Thinking Routines; Visible Thinking; Culture of Thinking; Moral and intellectual autonomy; Ethical coexistence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO Erro! Indicador não definido.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO Erro! Indicador não definido.11

1.1 - O projeto "Convivência ética na escola".....11

1.2 - O projeto "Pensamento Visível".....14

1.3 - Rotinas de Pensamento.....18

1.4 - O projeto "Cultura do Pensamento".....21

CAPÍTULO II - Uso das Rotinas de Pensamento no projeto Erro! Indicador não definido.

2.1 - Rotina da Bússola.....29

2.2 - Rotina “Eu costumada pensar, mas agora eu penso...”.....30

2.3 - Rotina do Círculo de Pontos de Vista.....31

2.4 - Rotina do Cabo de Guerra.....32

CONSIDERAÇÕES FINAIS Erro! Indicador não definido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS Erro! Indicador não definido.

ANEXOS Erro! Indicador não definido.

Anexo I – Relação das Rotinas dos Ideais de Pensamento.....37

Anexo II – Matriz das Rotinas de Pensamento.....39

Anexo III – Rotinas Centrais.....42

Anexo IV - Registro de utilização das Rotinas de Pensamento no projeto.....55

INTRODUÇÃO

É fato que a escola é uma das instituições que exerce grande influência na formação moral de seus alunos. Neste sentido, Vinha esclarece que:

Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais. Assim, a moralidade não se aprende por meio da transmissão verbal. Ela se desenvolve em estreita conexão com o meio social, num processo de construção contínua. [...] Ora, se a criança e o jovem passam grande parte de sua vida interagindo dentro de uma instituição de ensino, desenvolvendo relações baseadas em normas, comportamentos e em conceitos ali estabelecidos, como ignorar a influência do ambiente escolar neste processo? Consciente ou não, a escola sempre atuará no desenvolvimento da moralidade de seus alunos. Contudo, ainda são poucas as que os conduzem em direção à autonomia. (2011)

Embora esteja claro o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, infelizmente, são raras as instituições educativas que apresentam a moral como objeto de estudo e reflexão. Além disso, muitos professores se sentem inseguros e despreparados para darem este tipo de formação e realizarem as mediações de conflitos de tal forma que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

Partindo deste cenário, o GEPEM – Grupo de Pesquisa de Estudos em Educação Moral Unicamp/Unesp, sob a coordenação da Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha, criou o projeto “A convivência ética na escola”, que consiste em um programa de assessoria e formação de professores, que pretende contribuir para que a atuação dos profissionais da escola seja na direção da construção de um clima escolar mais positivo, com o objetivo de reduzir a violência e melhorar a convivência escolar.

O principal objetivo do projeto é contribuir para a formação de alunos moralmente autônomos. Deste modo, considerando que, segundo Piaget, as dimensões moral e intelectual são indissociáveis, o projeto previu o oferecimento de um módulo que traz estratégias colaborativas visando ajudar os professores em sua prática pedagógica.

Dentre estas estratégias estão as Rotinas de Pensamento, as quais serão objeto de estudo do presente trabalho. Tratam-se de pequenos protocolos ou sequência de passos com simples perguntas, que convidam os alunos a pensarem de maneira visível para si,

para seus pares e professores e, assim, criarem o hábito de questionar, debater e refletir sobre suas ideias e a dos outros.

No decorrer do trabalho, veremos que colocá-las em prática e torná-las um veículo para o desenvolvimento de padrões que contribuam para a formação de uma “cultura de pensamento” requer um ambiente favorável, onde esta e outras estratégias para tornar o pensamento visível tenham condições de florescer. Um dos desafios dos educadores envolvidos no projeto é criar esse ambiente favorável ao desenvolvimento intelectual e, por consequência, ao desenvolvimento moral, sabendo que um é condição necessária para o outro (La Taille, 2006).

Neste trabalho, serão apresentadas as primeiras rotinas de pensamento usadas no projeto, o contexto para o qual foram aplicadas, os tipos de reflexão, eventuais adaptações, as formas de documentação e o que foi feito com o material final.

No primeiro capítulo, traremos a base teórica na qual o projeto “A convivência ética na escola” é sustentado. Além disso, para compreendermos a abordagem na qual as Rotinas de Pensamento estão inseridas, traremos como referencial teórico as principais ideias dos projetos “Pensamento Visível” e “Cultura de Pensamento”, ambos desenvolvidos dentro de um projeto maior, o “Projeto Zero”¹, da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, que tem como principais pesquisadores David Perkins e Howard Gardner. No segundo capítulo, serão apresentadas as oportunidades de utilização das Rotinas de Pensamento no projeto, que aconteceram durante as formações dos professores e equipe gestora. No terceiro e último capítulo, traremos as considerações finais.

O objetivo deste trabalho é mostrar a importância da integração dos aspectos do desenvolvimento moral com as várias áreas do conhecimento na formação de alunos autônomos e que, para atingir este objetivo, a escola precisa passar por um processo de construção coletiva, que demanda esforços dos educadores para a enculturação de novas práticas que visam a construção de uma cultura do pensar.

¹ <http://www.pz.harvard.edu>

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O projeto “A convivência ética na escola”

Se analisarmos os projetos pedagógicos das instituições escolares, há grandes chances de encontrarmos como meta o desenvolvimento da autonomia e de relações mais justas, respeitosas e solidárias (Vinha e Tognetta, 2009). Alinhados a essa meta, muitos professores, quando questionados, afirmam que desejam formar

[...] um ser humano crítico, cooperativo, conhecedor de seus direitos e deveres, participativo, atuando na sociedade em que vive, solidário; que saiba tomar decisões; que seja responsável, assertivo, equilibrado; que resolva seus problemas por meio do diálogo; que saiba expressar seus sentimentos; que tenha ideias novas e que seja autônomo, moral e intelectualmente. (VINHA E MANTOVANI DE ASSIS, 2007, p. 159)

Ocorre que, apesar da boa intenção dos educadores, este discurso, muitas vezes, não condiz com a prática, seja porque os professores não sabem como favorecer o desenvolvimento da moralidade (Vinha e Montavani de Assis, 2007), ou porque as escolas quando atuam na formação moral de seus alunos não conduzem os trabalhos na direção da autonomia dos sujeitos (Menin, 1996) ou, ainda, como na maioria dos casos, porque a própria escola não instituiu a moral como objeto de estudo.

É fato que a escola é uma das instituições que exerce grande influência na formação moral de seus alunos, não apenas por transmitir valores e normas, mas por ser um ambiente propício para o exercício da cooperação e respeito. Por esta razão, a escola deve criar espaços para trabalhar efetivamente a dimensão moral.

A influência moral sobre os alunos é impossível de ser evitada no ambiente escolar. Assim sendo, parece razoável que isso não aconteça de forma inconsciente e difusa pelo assim chamado currículo oculto, mas que seja explicitada, discutida e orientada para a formação de um sujeito moral autônomo, crítico e responsável. (GOERGEN, 2007, p.746)

Assim, a escola deve priorizar tanto a prática como a reflexão dos valores morais, bem como proporcionar um convívio democrático pautado na justiça e no respeito mútuo, preparando seus educadores para realizarem as mediações de conflitos de tal forma que

favoreçam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. A qualidade deste convívio é considerada a melhor experiência moral que o aluno pode vivenciar (Brasil, 1997, apud Vinha e Mantovani de Assis, 2007, p. 165). Assim,

[...] é preciso oferecer nas instituições educativas oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como assembleias, discussão de dilemas, narrativas morais etc. Procedimentos estes que favoreçam a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia. (VINHA E TOGNETTA, 2009)

Como já mencionado na introdução, diante deste cenário, o Gepem – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral, composto por pesquisadores da Unicamp/Unesp, criou o projeto “A convivência ética na escola”, com o objetivo de estudar o desenvolvimento moral e a formação de personalidades éticas, bem como o papel da instituição educativa nesse processo, refletindo sobre as relações interpessoais na instituição escolar de forma a construir um clima escolar positivo.

O projeto tem como público-alvo os professores e equipe gestora de escolas municipais de Campinas e Paulínia, atingindo mais de trezentos profissionais e, indiretamente, mais de mil alunos do ensino fundamental. As formações acontecem em dois momentos: formação geral e formação de tutores, que é oferecida aos professores responsáveis pela disciplina de convivência ética, que está inserida na grade curricular da escola.

O conteúdo geral trabalhado no projeto foi estruturado em quatro módulos: A construção da personalidade ética; Regras, princípios e valores; Os problemas da convivência; e Frente de integração com as várias áreas do conhecimento. Este último módulo foi criado com objetivo de ajudar a desenvolver a autonomia intelectual, integrando sempre que possível com a autonomia moral, de tal forma que esta autonomia seja integrada à cultura da escola e ajude no desenvolvimento de seus objetivos.

Dentro do projeto, o subgrupo responsável pelo desenvolvimento deste módulo foi chamado de Frente do Conhecimento. Considerando a metodologia participativa adotada pelo projeto, as formações contam com aulas expositivas dialogadas; análise de situações-problema, relatos de pesquisa e experiências; debates; e a realização de trabalhos em grupo e individuais. O objetivo é levar estratégias colaborativas visando

ajudar os professores em sua prática pedagógica, tornando o ensino mais efetivo e significativo.

A importância do trabalho desenvolvido por este subgrupo está no fato do desenvolvimento da inteligência ser condição necessária para o desenvolvimento da moral, objetivo principal do projeto. Neste sentido, La Taille (2006), baseando-se nas teorias de Piaget, esclarece que a moral segue uma trajetória estreitamente ligada às operações mentais envolvidas na lógica da criança, uma vez que a passagem do sujeito pelos estágios da anomia, seguido da heteronomia e, por fim, da autonomia, depende da complexificação dessas operações. Isto é, a evolução intelectual oferece suporte indispensável para alcançar os níveis morais mais altos.

Goergen (2007), reforçando a indissociabilidade entre a autonomia moral e intelectual, afirma que “formar sujeitos morais não significa, pelo menos não significa apenas, transmitir esse ou aquele valor, exigir esse ou aquele comportamento, mas contribuir para tornar o indivíduo um sujeito crítico, político, reflexivo”. Assim, para que os alunos consigam desenvolver as habilidades de expressar-se, ouvir, compreender e coordenar pontos de vista, o professor não deve limitar-se a ensinar, mas deve esforçar-se para “fazer pensar”.

Para Piaget (1998), “Pensar é procurar, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal”. Assim, as práticas escolares devem provocar nos alunos a necessidade de buscar provas às suas afirmações, através de momentos de reflexão e trocas com seus pares, da crítica mútua. Ensinando a pensar, o professor consegue que o aluno conheça seus próprios pontos de vista, respeite os pontos de vista dos outros, coordene diferentes perspectivas e busque soluções aceitáveis, respeitadas e cooperativas.

Tendo como pressuposto este plano teórico, e com o objetivo de criar uma “cultura do pensamento”, a Frente do Conhecimento trouxe para o projeto, dentre outros temas norteadores de discussões e práticas, o conceito de tornar o pensamento visível através das Rotinas de Pensamento, desenvolvido por pesquisadores do Projeto Zero, grupo de pesquisa da Universidade de Harvard.

No decorrer do trabalho, veremos que colocar as Rotinas de Pensamento em prática e torná-las um veículo para o desenvolvimento de padrões de pensamento que contribuam para a formação de uma “cultura de pensamento” requer um ambiente favorável, onde esta e outras estratégias para tornar o pensamento visível tenham

condições de florescer. Isto porque, de acordo com Piaget (1932), o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual só é possível em uma atmosfera sociomoral, na qual prevaleça o respeito mútuo e a cooperação. Assim, na visão construtivista piagetiana, a criança deve estar inserida num ambiente cooperativo. Neste mesmo sentido, La Taille reforça:

Como o seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento. (1992, p. 20)

Segundo DeVries e Zan (1998), esse ambiente sociomoral compreende todas as relações interpessoais que formam a experiência escolar da criança, o que inclui a sua relação com o professor, com seus pares, com o conhecimento e com as regras, e é um lugar onde “o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a igualdade e a solidariedade, temas referenciados no princípio da dignidade do ser humano, são continuamente vivenciados e refletidos”. (Vinha e Mantovani de Assis, 2007, p. 165).

O desafio do projeto “A convivência ética na escola”, portanto, é mostrar aos educadores que construir um ambiente sociomoral cooperativo favorável ao desenvolvimento moral e intelectual é extremamente necessário ao desenvolvimento de personalidades autônomas, mas que se torna algo complexo por depender de uma mudança de cultura da escola.

1.2 O projeto “Pensamento Visível”²

Se o objetivo dos professores é formar alunos moral e intelectualmente autônomos, um dos pressupostos para atingir esta meta é ensiná-los pensar. Entretanto, infelizmente, a prática, muitas vezes, não caminha para este fim.

O problema da escola é que se tende a supor, nela, que os alunos já são capazes de operar cognitivamente e, notadamente, de realizar raciocínios dedutivos e indutivos. Com isso, os professores se sentem liberados da tarefa de ensinar a pensar, preocupando-se, quase que exclusivamente, em veicular e ensinar informações e valores. Claro que se aprende a pensar em muitos e diversificados lugares, mas só a escola

² <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

pode fazê-lo de forma intencional e sistemática. (DAVIS, NUNES e NUNES, 2005, p. 209)

Assim, considerando a realidade das escolas, a Frente do Conhecimento, com o objetivo de ajudar a melhorar a aprendizagem em sala de aula, sem que as habilidades de pensamento fossem separadas dos conteúdos disciplinares, trouxe a abordagem do projeto “Pensamento Visível”, desenvolvidos por pesquisadores do “Projeto Zero” da Universidade de Harvard, para ser aplicada junto às escolas.

A ideia central do projeto “Pensamento Visível” é convidar os alunos a pensarem de maneira visível para si e para os outros. Tornar o pensamento visível em sala de aula significa abrir uma janela que permite ao professor visualizar não somente o que o aluno compreendeu, mas, também, como aconteceu esse processo; entender como os alunos estão dando sentido às ideias; e perceber onde o aluno está precisando de ajuda, encarando a dificuldade como ponto de partida para promover o pensamento com a intenção de buscar o entendimento e avanço do aluno. Mas afinal, o que seria “pensamento visível”?

Pensamento visível refere-se a qualquer tipo de representação observável que documente e apoie o desenvolvimento de pensamentos, perguntas, razões e reflexões de um indivíduo ou de um grupo. Mapas mentais, gráficos e listas, diagramas, planilhas, todos são considerados pensamentos visíveis se - e esse é um importante ‘se’ - eles revelam o desenvolvimento das ideias dos alunos, como eles pensam através de uma questão, problema ou tópico. (TISHMAN e PALMER, 2005, p. 01, tradução nossa).

De acordo com Perkins e Ritchhart (2008), pesquisadores do projeto, existem seis princípios fundamentais que ancoram o Pensamento Visível: a aprendizagem é uma consequência do pensamento; o bom pensamento não é apenas uma questão de habilidades, mas também uma questão de disposição; o desenvolvimento do pensamento é um empreendimento social; fomentar o pensamento exige tornar o pensamento visível; a cultura de sala de aula define o tom para aprender e molda o que é aprendido; e, por fim, as escolas devem ser cultura de pensamento para os professores.

Os principais objetivos deste projeto referem-se à compreensão mais profunda do conteúdo; maior motivação para o aprendizado; desenvolvimento das habilidades de pensamento e aprendizagem dos alunos; desenvolvimento do estado de alerta às oportunidades de pensar e aprender; e mudança de cultura em sala de aula para formação de uma comunidade de pensadores e aprendizes entusiasmados, envolvidos, interessados

e curiosos. Ou seja, trata-se de uma abordagem que visa enriquecer o aprendizado e promover o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Quando o professor cria oportunidades para os alunos tornarem seus pensamentos visíveis, o processo de pensar e aprender é desmistificado. O aluno passa a entender que a aprendizagem não é apenas uma questão de memorizar as informações do livro e ter respostas certas e rápidas, mas trata-se de um trabalho mental para compreender novas ideias e informações (Ritchhart, Church e Morrison, 2011). Além disso, o aluno tem a chance de pensar sobre o próprio pensamento (metacognição) para, então, questioná-lo, melhorando-o e expandindo-o.

Como, então, tornar o pensamento visível em sala de aula? Primeiramente, temos que ter em mente o que significa o ato de “pensar”, pois isso nos permite nomeá-lo e identificá-lo quando ele ocorre. Além disso, para que o “pensar” ocorra, é preciso que os alunos tenham sobre o que pensar e sejam questionados a pensar, ou seja, eles precisam estar em um ambiente onde as oportunidades de pensar sejam vivenciadas constantemente. Sabendo que o “pensar” é um processo interno, precisamos encontrar maneiras para tornar esse pensamento visível. Os autores apresentam o questionamento, a escuta e as práticas de documentação como formas de ajudar neste processo. (Ritchhart, Church e Morrison, 2011)

Utilizar o questionamento para tornar o pensamento dos alunos mais visível, significa estruturar boas perguntas que criem oportunidade de aprendizagem e não apenas testem a memória conteudista dos alunos. Assim, ao elaborar questões aos alunos, o professor deve levar em conta: o interesse nas ideias que estão sendo exploradas, a intenção de ajudar os alunos a construir a compreensão e a esclarecerem seus próprios pensamentos. Isto é,

[...] questões construtivas podem ser pensadas como aquelas que ajudam a avançar na compreensão. Estas são perguntas que pedem aos alunos para conectar ideias, fazer interpretações, para se concentrar em grandes ideias e conceitos centrais e para estender ideias, e assim por diante. (RITCHHART, CHURCH e MORRISON, 2011, p. 33, tradução nossa)

Entretanto, não basta apenas boas perguntas, é preciso dar ouvido às respostas. A escuta é outra prática que favorece o pensamento visível. Em sala de aula, quando o professor não escuta os alunos, isto pode ter dois efeitos: o primeiro, o aluno pode entender que o professor não está interessado em ouvir seus pensamentos, mas somente

respostas prontas, o que o desestimula e o faz buscar respostas que o professor espera ouvir; e o segundo, o professor perde a oportunidade de entender o raciocínio dos alunos, uma vez que em suas falas há informações que o permitem elaborar novas perguntas para aprofundar e clarear o pensamento dos estudantes. (Ritchhart, Church e Morrison, 2011).

Uma maneira de mostrar aos alunos que se expressar é importante e que seu pensamento tem valor e contribui para a discussão da sala, é usar o recurso da documentação, considerada pelos autores como uma outra ferramenta para tornar o pensamento visível. Nos trabalhos coletivos, por exemplo, a documentação permite que os integrantes tenham acesso ao pensamento do grupo, despertando o sentimento de pertencimento e permitindo que todos monitorem o progresso das ideias e façam contribuições para o avanço do grupo.

A documentação pode ser a gravação de aulas e discussão em grupo, foto do resultado final dos trabalhos, registros pessoais dos alunos e anotações de suas ideias e contribuições, etc. O importante é que esta documentação do pensamento dos alunos não seja meramente um registro, mas esteja “focada no próprio processo de aprendizagem, tentando captar os acontecimentos, as perguntas, as conversas e os atos que provocam e avançam a aprendizagem ao longo do tempo”. (Ritchhart, Church e Morrison, 2011, p. 38, tradução nossa). Desta maneira, a documentação é um recurso que, quando bem utilizado, permite que o professor e o aluno reflitam sobre as ideias levantadas e estratégias utilizadas, e visualizem o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Os autores perceberam que tornar visível o pensamento dos alunos requer uma estrutura que o organize. Foi então, que, após anos pesquisando como cultivar a disposição para o pensamento em sala de aula e formas de estruturá-la, os pesquisadores do projeto “Pensamento Visível” criaram as Rotinas de Pensamento, como uma forma para orientar livremente o processo de pensamento dos aprendizes. (Tishman e Palmer, 2005). As rotinas devem ser vistas como uma estrutura para o pensamento, baseando-se e estendendo a prática contínua dos atos de questionar, escutar e documentar.

1.3 Rotinas de Pensamento³

As Rotinas de Pensamento, criadas por pesquisadores do projeto “Pensamento Visível”, são, portanto, uma maneira simples de iniciar a prática de tornar o pensamento visível. Tratam-se de pequenos protocolos ou sequência de passos com simples perguntas, que convidam os alunos a pensarem de maneira visível para si, para seus pares e professores e, assim, criarem o hábito de questionar, debater e refletir sobre suas ideias e a dos outros.

As rotinas de pensamento foram criadas para orientar o pensamento do aluno e estruturar a discussão dos conteúdos trabalhos em sala. O uso da rotina abre uma janela que permite o professor compreender como o aluno constrói suas ideias e enxergar o ponto de partida para avançar na compreensão, bem como, convida os alunos a participarem ativamente, respondendo a perguntas, elaborando questões, conectando novas ideias, reelaborando suas ideias ao ouvir a fala do colega, pensando além dos fatos que já sabem, etc, ou seja, tornam seus pensamentos visíveis para si mesmo e para os outros.

De uma maneira geral, “‘rotina’ pode ser pensada como qualquer procedimento, processo ou padrão de ação que é usado repetidamente para gerenciar e facilitar a realização de objetivos específicos ou tarefas”. (Ritchhart, Church e Morrison, 2011, p. 45, tradução e grifo nosso). Segundo Nunes,

A entrada do ensinar a pensar na sala de aula fica mais fácil se também virar rotineiro, se um mesmo protocolo for repetido de forma semelhante várias vezes por vários professores. No momento em que viram rotina esses protocolos têm o potencial de serem incorporados à cultura da escola. (2011)

Assim, um aspecto importante para qualquer rotina e, principalmente, para as rotinas de pensamento, é que seu uso seja feito de maneira habitual até que seja incorporada pela cultura da sala de aula. Assim, o professor não deve preocupar-se em usar várias rotinas, mas focar no uso contínuo de uma delas, com o objetivo de nutrir no cotidiano do aluno o tipo de pensamento desenvolvido pela rotina.

3

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html

Para entender como funcionam na sala de aula, os autores apontam três maneiras para olharmos as rotinas de pensamento: como ferramenta, como estruturas e como padrões de comportamento (Ritchhart, Church e Morrison, 2011).

Considerando que é preciso escolher a ferramenta certa para alcançar o objetivo almejado, o professor deve primeiro identificar o tipo de pensamento que deseja obter dos alunos para, então, selecionar a rotina de pensamento. Desempenhando o papel de ferramenta, as rotinas devem ser úteis tanto para o professor, como para os alunos. Aos professores, a rotina ajuda a tornar visível o pensamento dos alunos e a desenvolver a compreensão, e aos alunos, serve para pensar sobre o próprio pensamento.

Como estruturas, as rotinas fornecem uma espécie de roteiro para focar a atenção em pensamentos específicos, ajudando na construção da compreensão. Segundo os autores, “as etapas da rotina atuam como andaimes naturais que podem levar o pensamento dos alunos a níveis mais elevados e mais sofisticados”. (Ritchhart, Church e Morrison, 2011, p. 46, tradução nossa). Isto é, as rotinas de pensamento foram desenvolvidas para apoiar e estruturar o pensamento dos alunos.

Assim, elas têm um aspecto sequencial, ou seja, o objetivo não é simplesmente completar os passos da rotina, mas fazer o uso do pensamento gerado para as etapas subsequentes. Neste sentido, os professores, além de escolherem a rotina de acordo com seu objetivo, devem se preocupar com as respostas que vão obter dos alunos, pois é importante identificar pontos que conectam com a próxima etapa da rotina, fazendo com que um bom pensamento gere bons pensamentos no estágio seguinte.

Por último, quando as rotinas de pensamento são regularmente utilizadas, elas passam a fazer parte do padrão de comportamento dos alunos e professores, ou seja, elas passam pelo processo de enculturação e são incorporadas na cultura da sala de aula. Os alunos, automaticamente, ativam a maneira de pensar desenvolvida pela rotina, sem precisar utilizá-la, tornando-se algo natural no modo de pensar da sala. Isto porque,

[...] os hábitos, tanto quanto à memória e a razão, são a raiz do nosso comportamento. Talvez não nos lembremos das experiências que criam nossos hábitos, mas, uma vez que estão alojados dentro dos nossos cérebros, eles influenciam o modo como agimos – muitas vezes sem percebermos. (DUHIGG, 2012, p. 42)

Em relação ao desenvolvimento das rotinas de pensamento, inicialmente, elas foram elaboradas e organizadas de acordo com quatro ideais de pensamento: verdade, justiça (equidade), criatividade e compreensão. Para cada ideal os autores sugeriram um

conjunto de rotinas, lembrando que elas não são exclusivas de cada módulo, existindo rotinas que vão bem com todos os ideais. Trouxemos a relação dessas rotinas no Anexo I, sendo que suas descrições podem ser encontradas no *site*⁴ oficial do projeto “Pensamento Visível”.

Os autores esclarecem que esses ideais foram eleitos pelo projeto por serem aqueles que eles estimam e se esforçam para cultivar, o que não impede que outros ideais sejam trazidos para a discussão. O uso da rotina de pensamento enfatizando um ideal ajuda o aluno a refletir de maneira mais profunda na busca de seu conceito, bem como permite a investigação dos temas curriculares sob uma outra óptica, chamando a atenção dos alunos para um pensamento mais sustentável.

Aqui, encontramos um ponto claro de contato entre o desenvolvimento intelectual e moral, uma vez que as rotinas de pensamento permitem o trabalho com o que chamamos de valores morais. Analisando o ideal da justiça, por exemplo, encontramos como objetivos do módulo: aumentar a consciência dos alunos quanto às questões morais que eles enfrentam diariamente; criar o hábito nos alunos para serem mais pensativos e sensíveis em relação às questões de justiça; ensinar os alunos a lidarem com situações de conflitos; e promover a reflexão e habilidades de pensamento necessárias para a solução de questões morais e éticas.

Mais tarde, em uma outra fase do projeto, os pesquisadores sentiram a necessidade de organizar as rotinas de um modo diferente, preocupando-se em buscar os principais tipos de pensamento, sem os quais não é possível chegar à compreensão, o que inclui

[...] observar de perto e descrever o que está lá, construindo explicações e interpretações, raciocinando com evidências, fazendo conexões, considerando diferentes pontos de vista e perspectivas, capturando o coração e formando conclusões e perguntando. (RITCHHART, CHURCH e MORRISON, 2011, p.47, tradução nossa)

Assim, identificados os tipos de pensamento, as vinte e uma rotinas foram organizadas em três grandes grupos, focando nos objetivos de: introduzir e explorar ideias; sintetizar e organizar ideias; e aprofundar ideias. No Anexo II, trazemos a Matriz

4

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/04_ThinkingIdeals/04a_ThinkingIdeals.html

das Rotinas de Pensamento (Ritchhart, Church e Morrison, 2011, p. 51-52, tradução nossa) com a relação das rotinas de cada grupo.

Vale ressaltar, que esta divisão visou facilitar a identificação das rotinas, mas não engessá-las. Pelo contrário, os autores encorajam a flexibilidade em sua aplicação e, ainda, trazem exemplos de novas possibilidades de uso das rotinas, com a proposta de não limitar o pensamento. Muitos professores quando passam a usar as rotinas não somente como simples atividades em sala de aula, mas como uma ferramenta para promover o pensamento, conseguem adaptar e criar variações muito interessantes.

Os autores esclarecem, ainda, que na descrição das rotinas a sua aplicação é direcionada aos alunos, entretanto, funcionam bem quando aplicadas com adultos em situações em que seja necessário tornar o pensamento visível.

Considerando que as rotinas de pensamento foram projetadas para o uso regular em uma variedade de contextos, os autores agruparam sete rotinas simples e fáceis de começar a usar, que visam diferentes tipos de pensamento entre os módulos dos Ideais de Pensamento, e deram o nome de Rotinas Centrais, as quais encontram-se descritas no Anexo III. Suas versões foram extraídas do *site* do projeto “Pensamento Visível”.

1.4 O projeto “Cultura do Pensamento”⁵

Como vimos até aqui, as Rotinas de Pensamento são mais do que simples atividades. Não é por acaso que os autores escolheram chamá-las de “rotinas de pensamento”, em vez de “estratégias de pensamento”. Elas devem ser compreendidas dentro do conceito mais amplo de rotinas de sala de aula, sendo consideradas construtoras de cultura. (Leinhardt, Weidman e Hammond, 1987, Ritchhart, 2002; Ritchhart et al, 2006 apud Perkins, Jay e Tishman, 1999, tradução nossa)

Assim, colocá-las em prática e torná-las um veículo para o desenvolvimento de padrões de pensamento, requer um ambiente favorável, onde esta e outras estratégias para tornar o pensamento visível tenham condições de florescer.

Os autores, portanto, verificaram a necessidade da mudança de hábitos e comportamentos no contexto educativo, ou seja, a enculturação de novas práticas que permitam o cultivo de uma cultura do pensar, e eles têm trabalhado ao longo de vários

⁵ <http://www.pz.harvard.edu/projects/cultures-of-thinking>

anos para entender e construir essa poderosa “cultura de pensamento”, definida como “lugar onde o pensamento coletivo do grupo ou individual é valorizado, visível e ativamente promovido como parte da atividade regular do dia-a-dia de todos os membros do grupo.” (Perkins, Jay e Tishman, 1999, p. 219, grifo nosso). Esta definição carrega alguns conceitos estratégicos, sobre os quais os autores nos convidam a refletir.

Ao invés de usarem a palavra “sala de aula” foi usada a expressão “lugar”, pois entende-se que a oportunidade de criar uma cultura de pensamento não está limitada a este espaço. Todo momento e lugar em que um grupo de pessoas se encontram é um campo fértil e oportunidade para aprendizagem e cultivo desta cultura. Isto pode acontecer na sala de aula, em outros lugares dentro da escola e até mesmo fora dela.

A outra expressão refere-se ao “coletivo do grupo”, em vez de apenas “individual”. Para muitas pessoas, o pensamento é dito como algo apenas individual que fica dentro de nossas mentes e, portanto, é invisível até mesmo para quem o pensa. Os nossos pensamentos precisam do outro para serem desafiados. A aprendizagem em grupo é valorizada e a cultura do pensamento tem como objetivo fortalecer o coletivo como forma de contribuir para o crescimento individual.

Os autores destacam que o pensamento dever ser “válido, visível e ativamente promovido”, ou seja, para ser valorizado, o pensamento que será trabalhado precisa ser bem articulado e identificado para que o grupo dedique seus esforços para promovê-lo e torná-lo visível.

Assim, se quisermos promover a cultura do pensamento, é necessário que este exercício seja “parte da atividade regular do dia-a-dia”. Segundo os autores, isto significa dizer que, se quisermos desenvolver alunos como aprendizes e pensadores, as expectativas do “pensar” devem estar presentes diariamente e não apenas em ocasiões especiais.

Por fim, quando os autores terminam a definição com *todos os membros do grupo*, querem dizer que em uma sala de aula, onde o pensamento faz parte da rotina diária, o professor demonstra interesse e respeito pelos pensamentos de seus alunos, e a expressão de uma ideia é mais valorizada que uma resposta rápida e correta, um novo campo de jogo é criado para todos os alunos.

Implementar a “cultura do pensamento” em todos os seus aspectos não é uma tarefa fácil, pois exige algo mais complexo: uma mudança de cultura. E por que isso é tão difícil? Porque toda escola e, mais especificamente, cada sala de aula já tem uma cultura própria enraizada em todas as suas práticas.

Essa cultura se evidencia na maneira como os alunos e os professores interagem, nas expectativas que eles têm em relação uns aos outros, na maneira comum que têm de falar, no entendimento compartilhado entre eles quanto ao que vem a ser aceitável, interessante, valioso. (PERKINS, JAY e TISHMAN, 1999, p. 13)

Como, então, transformar essa cultura de sala de aula em uma *cultura do pensar*? Faz-se necessário a criação de uma nova cultura, o que significa a enculturação de novas práticas e conceitos. Buscando o significado da palavra *enculturação*, temos que se trata de um “processo através do qual uma pessoa aprende as exigências da cultura na qual ela está inserida, e adquire valores e comportamentos que são tidos como apropriados ou necessários naquela cultura”. (Grusec e Hastings, 2007).

Segundo os autores, a enculturação em qualquer tipo de comunidade é um processo que ocorre de quatro maneiras: através da exposição a modelos da cultura; mediante explicações; por meio da interação; e mediante comentário de retorno ou *feedback*. Assim, pensando na sala de aula, essas quatro forças culturais aparecem da seguinte forma: os alunos devem ser expostos a modelos de pessoas e objetivos que demonstrem as práticas do bom pensar. As explicações devem focar nas táticas de pensamento específico e transmissão de informações importantes. A interação, por referir-se ao contato com os membros da comunidade cultural, deve promover o pensar com outras pessoas, seja na resolução de problemas de forma cooperativa, seja participando de discussões de forma orientada. Por último, o *feedback* ou comentário de retorno deve apontar elementos positivos e negativos sobre os processos de pensamento que levem os alunos a refletirem como pensar melhor.

Essas quatro forças culturais devem ser trabalhadas de maneira não ocasional. Isto é, a enculturação é um processo que tem que ser vivenciado pelos alunos e professores de maneira habitual, até que a nova cultura se torne onipresente na sala de aula.

Na prática, para que a cultura da sala de aula seja efetivamente uma cultura do pensar, não basta que os alunos aprendam as habilidades de pensamento. O importante é que esta habilidade seja cultivada no dia-a-dia e encontre um ambiente propício para o seu desenvolvimento.

Assim como as habilidades musicais das crianças irão, provavelmente, perder o viço em um ambiente que não traz incentivo para a música, as habilidades de pensamento dos aprendizes tendem a definhar em uma

cultura que não incentiva o pensar. (PERKINS, JAY e TISHMAN, 1999, p. 14)

Assim, pensando no ambiente de aprendizagem, os autores trazem seis dimensões do bom pensar e mostram como adotar uma abordagem cultural para ensiná-las através das quatro forças culturais com o objetivo de criar a cultura de pensamento e, assim, ajudar na transformação do contexto sala de aula, onde as rotinas de pensamento possam ter espaço para florescer.

As dimensões do bom pensar trazidas pelos autores são: a linguagem do pensar; as disposições para o pensar; a gestão mental; o espírito estratégico; o conhecimento de ordem superior; e a transferência. Traremos aqui, uma breve explanação do que seriam essas dimensões e como agem as forças culturais sobre elas.

“Pensar, acreditar, achar, conjecturar, hipótese, evidências, razões, estimativa, calcular, suspeitar, duvidar e teorizar”. (Perkins, Jay e Tishman, 1999, p. 23). Essas são algumas palavras escolhidas pelos autores para exemplificar a linguagem do pensar. Elas representam um tipo de atividade mental ou um produto do pensar.

Lembrando que cada sala de aula possuiu uma cultura própria, há aquelas em que os professores incentivam a argumentação, pedem aos alunos para que tragam evidências para suas interpretações, fazem conexões entre a teoria e a prática e incentivam seus alunos a darem suas opiniões, usando sempre um vocabulário rico para que os alunos se familiarizem com a linguagem do pensar, ainda que não dominem a definição das palavras. Entretanto, há professores que sentem dificuldade em colocar em prática ou não veem nos alunos a capacidade e potencial para desenvolver essa linguagem.

Fazer com que a linguagem do pensar faça parte da cultura da sala de aula não é uma tarefa simples. Segundo os autores, “[...] a melhor maneira de se aprender conceitos e vocabulário é em contextos naturais, cotidianos, tais como na leitura e na conversa”. (Perkins, Jay e Tishman, 1999, p. 25). O contato com uma nova linguagem do pensar fornece aos alunos pistas linguísticas que lhes permitem gerenciar o próprio pensar, funcionando como um instrumento para elaborar, sustentar e expressar seus pensamentos de forma mais precisa e inteligente para si e para o grupo.

A enculturação dessa nova linguagem na sala de aula requer sua incorporação ao discurso do professor e no material didático para que, vendo coerência em seu uso, sirva como modelo aos alunos. O professor deve preocupar-se em deixar claro o sentido da terminologia da linguagem do pensar e o seu emprego, bem como deve proporcionar aos

alunos a oportunidade de utilizar os termos e conceitos nas diversas situações de interação na sala de aula, seja na escrita ou quando se expressarem oralmente. Além disso, o professor deve fornecer aos alunos um incentivo informativo, ou seja, comentários positivos ou negativos sobre o uso da linguagem do pensar, parafraseando ou reformulando suas falas e pensamentos. A importância de enriquecer o vocabulário dos alunos está no fato de que as

[...] palavras ensinam conceitos e, portanto, abrem trilhas por onde o pensamento pode seguir. Quanto mais formas de descrever o pensar os aprendizes da linguagem tiverem ao seu dispor, maior será o número de trilhas por onde eles poderão encaminhar seus pensares. Ter muitas palavras à disposição para descrever diferenças exatas entre os diversos tipos de pensamento torna possível *pensar* com mais precisão. (PERKINS, JAY e TISHMAN, 1999, p. 22)

Em relação à disposição para o pensar, na sala de aula onde devem ser cultivadas as disposições para o bom pensar, os alunos devem ter contato com bons exemplos, ter ciência das influências que a disposição tem sobre o pensar, serem incentivados a identificar as disposições em seus pensamentos e de seus colegas e, ainda, serem reconhecidos quando atingirem as expectativas das disposições do pensar elegidas pelo grupo.

Para compreender melhor a questão da disposição para o bom pensar, Perkins, Jay e Tishman (1992) esclarecem que os bons pensadores não são aqueles que simplesmente possuem uma capacidade superior ou habilidades específicas, mas sim aqueles que possuem tendência permanente para explorar, buscar clareza e a verdade dos fatos, pensar criticamente e criativamente, etc. Essas tendências são chamadas de “disposições de pensamento”, que são caracterizadas por sete tendências intelectuais, ou seja, um bom pensamento deve incluir:

1. A disposição de ser amplo e aventureiro;
 2. A disposição em direção à curiosidade intelectual sustentada;
 3. A disposição de esclarecer e buscar a compreensão;
 4. A disposição de planejar estratégias;
 5. A disposição de ser intelectualmente cuidadoso;
 6. A disposição de buscar e avaliar as razões;
 - e 7. A disposição metacognitiva.
- (PERKINS, JAY e TISHMAN, 1992, p. 3-4, tradução nossa)

Para um bom pensamento, portanto, não basta que os alunos tenham habilidades de raciocínio, eles precisam estar sempre alerta às oportunidades de pensamento e aprendizagem. Assim, o bom pensamento é uma questão disposicional, composta por um trio de habilidades, sensibilidades e inclinações:

Habilidades referem-se às capacidades e habilidades necessárias para realizar o comportamento. Sensibilidades referem-se a um estado de alerta para ocasiões apropriadas para exibir o comportamento. Inclinações referem-se à tendência de realmente comportar-se de uma certa maneira. (PERKINS, JAY e TISHMAN, 1992, p. 5, tradução nossa)

Entretanto, a disposição para o bem pensar leva tempo para se desenvolver, considerando que é preciso cultivá-la. Fazer com que um aluno tenha a tendência de pensar sistematicamente em várias situações não é simples, uma vez que “o ensino de disposições para o pensar tem por alvo a formação de hábitos para o bom pensar a longo prazo” (Perkins, Jay e Tishman, 1999, p. 62).

O exercício de refletir sobre o próprio pensamento tem que ser constante neste processo de enculturação do bom pensar. Ou seja, a todo tempo temos que praticar a gestão mental ou, também, a metacognição: pensar sobre o nosso próprio pensar enquanto ele acontece e ter a capacidade de refletir e avaliá-lo. Com a intenção de ensinar os alunos a fazerem essa gestão mental, o professor deve mostrar as maneiras de pensar de modo mais eficiente, esclarecer os propósitos e ensinar-lhes técnicas e estratégias sobre essa gestão.

As oportunidades para colocarem a gestão mental em prática podem ser criadas através de trabalho em grupo ou discussão da sala, nos quais há a chance dos alunos trocarem ideias sobre o próprio pensar e fazerem o comentário de retorno a seus colegas. A gestão mental tem que ser valorizada em sala de aula, para que os alunos a encarem como uma boa prática para seu desenvolvimento.

Outra dimensão trazida pelos autores diz respeito ao espírito estratégico, ou seja, uma estratégia de pensamento traduzida em um plano para encarar uma situação intelectualmente desafiadora. Significa não somente conhecer estratégias específicas, mas aprender a enfrentar situações de maneira estratégica.

Um modo de cultivar esse espírito nos alunos seria ajudá-los a reconhecer suas reações impulsivas frente às dificuldades em lidar com uma situação difícil e mostrar que há outras estratégias de pensamento e diferentes caminhos possíveis para solucionar a questão. Desta forma, o aluno percebe que existem maneiras mais criativas de encarar um problema e que é preciso planejar e colocar o plano em prática. Ao criarem estratégias próprias de pensamento, os alunos assumem um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Neste sentido, os autores relatam que

[...] o cultivo do espírito estratégico na sala de aula quebra a rotina da noção tradicional de que o conhecimento é uma coisa que o professor “tem” e que o aprendiz deve passivamente “receber”. Ao invés disso, faz com que aprender e saber sejam resultados das atividades planejadas e estratégicas do próprio aprendiz. (TISHMAN, PERKINS e JAY, 1999, p. 131)

Uma outra dimensão refere-se ao conhecimento de ordem superior, que segundo os autores, “lança olhares para além do conhecimento factual de uma disciplina e se detém sobre o conhecimento e o saber-fazer relevantes para as maneiras de resolver problemas, de utilizar evidências e de realizar investigações em uma dada disciplina”. (Perkins, Jay e Tishman, 1999, p. 15).

Na prática de sala de aula, o professor deve debater casos concretos, trazer exemplos reais e apresentar atividades práticas, tudo envolvendo questões para que os alunos entendam como realizar uma investigação e a resolução de problemas, bem como apresentar e utilizar evidências dentro e fora da disciplina.

Por fim, trataremos da dimensão da transferência, que “ocorre toda vez que estendemos conhecimentos, habilidades práticas, estratégias ou disposições de um contexto para o outro”. (Perkins, Jay e Tishman, 1999, p. 190). Ela não acontece espontaneamente, é preciso ajudar os alunos a fazerem as conexões do que estão aprendendo com outras matérias e com os contextos vivenciados dentro e fora da escola.

Assim, ao planejar as aulas, o professor deve buscar esses pontos de transferência com o conteúdo da disciplina, bem como trazer exemplos práticos para que os alunos entendam como funciona esse processo. Além disso, os alunos devem ser levados a refletir sobre situações em que é possível a transferência e a participarem de discussões e atividades nas quais toda a sala esteja envolvida.

Por todo o exposto, vimos que a enculturação de novas práticas que tornem visível o pensamento dos alunos e direcionem esforços para a criação de uma “cultura do

pensamento” não é um processo simples, mas é algo que tem que ser vivenciado pelos alunos e professores de maneira habitual. Mais do que isso, os autores citam experiências de professores com o uso das rotinas de pensamento que fizeram parte das pesquisas do projeto “Pensamento Visível”, e relatam que:

Suas histórias mostram que criar uma cultura do pensar e tornar o pensamento dos alunos visíveis não é apenas uma questão de inserir uma rotina de pensamento em uma unidade de estudo, mas um processo contínuo de desenvolvimento em que as expectativas dos professores e dos alunos quanto às ideias de aprendizagem mudam e se aprofundam com o passar do tempo. (RITCHHART, CHURCH e MORRISON, 2011, p.262, tradução nossa)

2. Uso das Rotinas de Pensamento no projeto

A Frente do Conhecimento, além da base teórica, preocupou-se em oferecer atividades práticas para que os professores vivenciassem e se apropriassem das ferramentas apresentadas, antes de aplicarem com seus alunos em sala de aula. Assim, durante as formações, os educadores puderam experimentar o uso das rotinas de pensamento, oportunidades que serão analisadas no presente trabalho como forma de reflexão sobre a própria atuação do grupo de pesquisa, uma vez que o projeto ainda está em andamento em algumas escolas, havendo sempre espaço para o avanço intencional e o aprimoramento dessas práticas.

Cumprir esclarecer que as oportunidades de uso das rotinas de pensamento trazidas para análise, descritas no Anexo IV, aconteceram em escolas distintas e que ainda não há registros sobre o uso habitual de uma mesma rotina com uma mesma turma de formação.

2.1 Rotina da Bússola

Dentre as rotinas escolhidas pelos formadores, a Rotina da Bússola (Anexo I – 1.1) foi a mais utilizada. Trata-se de uma rotina que ajuda na análise de uma ideia, situação ou proposta de maneira mais profunda, permitindo ao sujeito estruturar seu pensamento para uma tomada de decisão consciente. Essa rotina permite que o aluno tenha uma visão mais ampla sobre o objeto analisado, uma vez que tem contato com diferentes perspectivas. A ideia principal desta rotina é utilizar os pontos cardeais (Norte, Sul, Leste, Oeste) para trazer as características da questão analisada: N, pontos negativos; S, sugestões para avanço; L, questões de expansão lateral; e O, pontos positivos.

Os registros, feitos individualmente ou em pequenos grupos, devem ser compartilhados com toda a sala e podem ser colocadas na lousa pelo professor para que todos tenham acesso às ideias trazidas pelos colegas. A sugestão é que o professor comece o registro pelos pontos cardeais O e N e, depois, passe para as questões de expansão lateral e sugestões. Deste modo, o professor torna visível o pensamento dos alunos, possibilitando uma discussão compartilhada e a construção das ideias a partir da ideia do outro. Como última reflexão, ao final, o professor pode indagar os alunos se a discussão utilizando a rotina de pensamento, de alguma forma, alterou seu pensamento.

No decorrer do projeto, observamos que a rotina foi aplicada nas formações com o objetivo de extrair dos professores e gestores suas reflexões quanto à avaliação do

programa. Utilizando a ideia dos pontos cardeais, foram apontados pontos positivos, pontos negativos, sugestões de melhoria e oportunidades de expandir o conhecimento lateralmente. Essas reflexões tomaram formas diferentes. Em certos momentos, foram registradas como narrativas individuais, em outros, a rotina foi desenvolvida em pequenos grupos e as ideias socializadas com o grupo maior. O objetivo, em todas as aplicações, foi a busca de evidências nas falas e registros dos professores como forma de ajudá-los a estruturar e aprimorar seu pensamento.

O produto final trouxe os principais avanços e dificuldades em relação ao projeto, fornecendo elementos para que o grupo de pesquisa elabore novos relatórios como parte da Avaliação Responsiva, uma avaliação de programa que leva em conta e responde às questões dos professores num processo respeitoso e democrático para a implementação e melhoria do programa. Alguns dos usos da rotina da bússola já foram feitos ao analisar as devolutivas do programa para os professores.

Os formadores sentiram-se a vontade para adaptar a rotina de acordo com o contexto vivenciado. Alguns trabalharam com parte da proposta, utilizando apenas os pontos positivos e negativos, enquanto a maioria sentiu-se mais confortável em usar a rotina como descrita na sua concepção original.

2.2 Rotina “Eu costumada pensar, mas agora eu penso...”

Outra rotina utilizada no projeto foi a Rotina “Eu costumava pensar, mas agora eu penso...” (Anexo I – 1.2), que tem como objetivo ajudar na reflexão sobre o próprio pensamento e a razão dele ter mudado, se é que isso aconteceu, após a consolidação de novas aprendizagens. Essa elaboração do porquê ocorreu ou não a mudança desenvolve a capacidade de raciocínio e o reconhecimento das relações de causa e efeito. Esta rotina pode ser usada quando o pensamento inicial dos alunos tem chance de ser alterado como resultado de alguma instrução ou experiência. O professor, portanto, deve solicitar que os alunos pensem quais são suas ideias iniciais sobre o assunto trabalhado e registre as respostas em apenas algumas frases. Depois, tomem alguns minutos para pensarem e registrarem como o pensamento mudou. Ao final, os alunos podem compartilhar as mudanças com os colegas, em pequenos grupos ou pares.

Assim como na Rotina da Bússola, aqui as rotinas também foram utilizadas como ferramenta para avaliação do projeto. Na primeira oportunidade, a rotina foi usada na

formação dos tutores com o objetivo provocar uma reflexão sobre o antes e depois do início do programa.

Na segunda oportunidade, a rotina foi usada com os próprios formadores para a avaliação pessoal. Nota-se que a rotina não foi adaptada pelo aplicador, mas um dos participantes estruturou seu pensamento de forma peculiar, utilizando uma tabela, na qual acrescentou os pontos “Alcance das expectativas” e “Sugestões”, e a reflexão foi realizada levando em conta os aspectos do “Programa”, “Avanço pessoal”, “Escolas” e “Professor/ aluno”.

2.3 Rotina do Círculo de Pontos de Vista

A Rotina do Círculo de Pontos de Vista (Anexo I – 1.3) é uma ferramenta interessante para ajudar os alunos a considerarem diferentes perspectivas e respeitar os diversos pontos de vista. Os autores sugerem que ela seja usada no início de um tópico ou unidade para que os alunos debatam novas perspectivas, imaginem os personagens envolvidos e pensem o assunto sob o ponto de vista dessas pessoas. Após essa discussão inicial, os alunos devem escolher um ponto de vista para executá-lo de forma diferente, dizendo também o que sentem e pensam sobre essa perspectiva. O professor pode convidar os alunos a apresentarem para a sala as suas ideias ou as do grupo, registrando as perspectivas de toda a sala. Na fase de fechamento, o professor pode conduzir a discussão baseando-se nas perguntas "Que novas ideias você tem sobre o tema que você não tinha antes?" e "E agora, que novas perguntas você tem?".

Ao contrário do que sugerem os autores, a rotina não foi usada no projeto para a introdução de um tópico, mas sim utilizada no momento de avaliação do projeto. A dinâmica aconteceu no momento de reunião dos formadores, com o objetivo de realizar uma avaliação geral do programa, levando em conta os pontos de vista de todos os envolvidos no projeto: alunos, professores, funcionários, equipe gestora, formadores, monitores e bolsistas, bem como o trabalho desenvolvido pelos subgrupos do projeto.

Observa-se aqui, o uso da tecnologia para o registro da atividade no ambiente virtual colaborativo do projeto. Neste caso, a participação de cada formador foi publicada instantaneamente, tornando seu conteúdo público e permitindo a interação de todos do grupo.

2.4 Rotina do Cabo de Guerra

A Rotina de Cabo de Guerra remete os alunos à ideia do jogo no qual forças puxam cada uma para o seu lado. Essa rotina incentiva o raciocínio cuidadoso e a apreciação mais profunda do tema. É interessante usá-la com a sala toda para a análise de situação em que há dois modos contrastantes para resolvê-la.

O professor pode desenhar uma corda na lousa, destacando as duas extremidades do dilema para que os alunos escolham de que lado estão e justifique seu posicionamento. Eles devem ser incentivados a pensar nas razões para ambos os lados. De alguma forma a atividade precisa ser registrada, facilitando que os alunos olhem o todo e reflitam sobre questões, pontos preocupantes ou a serem explorados, etc. Por fim, o professor pode indagar os alunos com a pergunta “Que novas ideias você tem sobre o dilema?” Estas são as sugestões de uso da rotina de acordo com os autores, as quais podem ser encontradas no site oficial do projeto “Pensamento Visível”.

O registro de uso desta rotina no projeto nos mostra que a finalidade não foi pontuar os dois lados de uma situação, mas apenas apontar os pontos positivos e negativos, que não necessariamente eram ligados por forças opostas. Outro aspecto que nos mostra a adaptação da rotina é a inclusão do item “Sugestões” para solução ou melhoria dos pontos levantados, com a intenção de trazer elementos ao grupo de pesquisa para a realização da avaliação do programa, bem como dar subsídios para a escola continuar suas ações no próximo ano.

Esta rotina, assim como a maioria que aqui relatamos, foi usada no contexto de avaliação final do projeto, considerando que nesta escola o projeto se encerra em dezembro de 2016.

De maneira geral, observamos que o uso das rotinas segue o processo natural de enculturação de novas práticas. Nota-se que ainda não há muitos registros de uso e que, aos poucos, os formadores estão dominando a ferramenta e enxergando oportunidades para aplicá-la.

Vimos que, dentro do projeto, muitas rotinas de pensamento foram utilizadas no momento de avaliação do programa, quando os formadores precisavam colher evidências sobre o andamento do projeto e, portanto, as narrativas individuais ou o registro dos grupos deveriam refletir de forma clara e precisa a opinião as pessoas envolvidas. Assim, os formadores viram as rotinas de pensamento como uma ferramenta para ajudar o grupo a organizar, compartilhar e refletir sobre as ideias que foram surgindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Deseja-se que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que nos movem...” (Vinha e Tognetta, 2009). Infelizmente, essa é a realidade que nos deparamos no contexto escolar e que nos leva a refletir sobre a importância de programas que buscam dar conta não apenas da dimensão moral, mas também das dimensões cognitiva, afetivas e sociais.

Segundo Piaget, o desenvolvimento das dimensões moral e intelectual são indissociáveis. Assim, para atingir o objetivo de formar alunos autônomos, a escola deve assumir a importante missão de implementar a “moral” como objeto de reflexão contínua e interdisciplinar, e deve criar um ambiente que sustente e valorize o cultivo diário de habilidades que ensinem os alunos a pensar, com o objetivo, segundo Perkins, Jay e Tishman (1999), de prepará-los para um futuro de resolução eficaz de problemas, de tomada conscienciosa de decisões e de aprendizado contínuo por toda vida.

As Rotinas de Pensamento são ferramentas que auxiliam os educadores a atingir esse objetivo maior. Elas vão além de simples estratégias que compõem a prática pedagógica dos professores. Enfatizamos o fato delas serem compreendidas dentro do conceito mais amplo de rotinas de sala de aula, isto é, são construtoras de cultura.

Devemos entender, portanto, que incorporá-las às práticas diárias e, assim, criar uma cultura do pensar é algo que passa por um lento e complexo processo de mudança da própria cultura já enraizada em cada sala de aula. Vimos que é necessário um ambiente, no qual os hábitos, a linguagem, as relações, as expectativas e valores se moldem e caminhem de forma coerente para expressarem e reforçarem o empreendimento do bom pensar, transformando a cultura da sala de aula, numa cultura do pensar.

Deste modo, a conquista da autonomia moral e, indissociavelmente, da autonomia intelectual, como colocado por Vinha (2011) “depende de todo um processo de construção e aprendizagem, visto que a criança ou o jovem não irão aprender sozinhos questões tão complexas se não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que contribuam para essa aprendizagem”.

O objetivo da análise do uso das Rotinas de Pensamento dentro do projeto foi mostrar como se deram os primeiros passos de um processo de construção coletiva que visa a mudança de cultura do pensar na escola. Considerando que as formações seguirão no ano de 2017, ainda não houve tempo hábil para que as rotinas de pensamento fossem

aplicadas de maneira habitual. Assim, os resultados ainda são preliminares, mas já têm se mostrado numa perspectiva positiva no caminho para uma mudança de cultura, lançando novos desafios para todos os envolvidos no projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CULTURA DO PENSAMENTO. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/projects/cultures-of-thinking> Acessado em: dezembro/2016.

DAVIS, Claudia, NUNES, Marina M. R.; NUNES, Cesar A. A. *Metacognição e sucesso escolar*: articulando teoria e prática. Trabalho apresentado na 27ª Reunião da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – em Caxambu, em novembro de 2004. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005. . Disponível em : file:///C:/Users/jalbe4/Downloads/442-1546-1-PB.pdf Acessado em: dezembro/2016.

DE VRIES, Rheta.; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DUHIGG, Charles. *O poder do hábito: Por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios*. Tradução Rafael Mantovani. 1ª ed. Rio de Janeiro. Objetiva, 2012.

GOERGEN, Pedro. *Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 737-762, out, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0628100.pdf> Acessado em: outubro/2016.

GRUSEC, Joan E.; Hastings, Paul D. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 2007, Ed. Guilford; página 547.

KAMII, Constance.; DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENIN, Maria S.S. (1996). Desenvolvimento moral: Refletindo com pais e professores, in MACEDO, L. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Caso do Psicólogo.

NUNES, Cesar A. A. *Rotinas de Pensamento*. Prefeitura Municipal de São Paulo – Educação; Informática Educativa. São Paulo. 2011. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/394400/rotinas-de-pensamento> Acesso em 02/01/2017 Acessado em: novembro/2016.

PENSAMENTO VISÍVEL. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking> Acessado em: dezembro/ 2016.

PERKINS, David. N.; JAY, Eileen.; e TISHMAN, Shari. *A Cultura do pensamento na sala da aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERKINS, D. N.; JAY, Eileen.; e TISHMAN, Shari. *Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation*. Este artigo foi escrito como parte de um projeto financiado pela Fundação John D. e Catherine T. MacArthur. Universidade de Harvard. 1992.

PERKINS, David.; RITCHHART, Ron. *Making Thinking Visible*, In Educational Leadership, February 2008, Vol. 65, number 5, p. 57-61. Disponível em

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/06_AdditionalResources/makingthinkingvisibleEL.pdf Acessado em: novembro/ 2016.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo, Mestre Jou (ed. orig. 1932), 1977.

PROJETO ZERO. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu> Acessado em: dezembro/2016.

PUIG, Josep M. *A construção da personalidade moral*. Editora Ática. (1998).

RITCHHART, Ron, CHURCH, Mark, e MORRISON, Karin *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco, CA, Jossey-Bass. (2011).

RITCHHART, Ron, TURNER, Terri e HADAR, Linor. *Metacognition Learning* (2009) 4: 145. doi:10.1007/s11409-009-9040-x. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11409-009-9040-x/fulltext.html> Acessado em: novembro/ 2016.

TISHMAN, Shari; PALMER, Patricia., In *Leadership Compass*, July 2005. Disponível em: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/06_AdditionalResources/VT_LeadershipCompass.pdf Acessado em: novembro/2016.

VINHA, Telma P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP (ed. orig, 2000), 2006.

VINHA, Telma P. e MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. (2007). A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor, in Tognetta, Luciene R. P. (org.), *Virtudes e Educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. (Coleção Psicologia e Educação em Debate), p. 159-197.

VINHA, Telma P. e TOGNETTA, Luciene R.P. *Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.9, n.28, p.525-540, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.forpedi.com.br/downloads/forpedi_anexo_0509121441320.pdf Acessado em: dezembro/ 2016.

VINHA, Telma P. *A construção da autonomia: uma conquista para toda a vida*. 2011. Disponível em: <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2011/05/a-construcao-da-autonomia-uma-conquista-para-toda-a-vida>. Acessado em: janeiro/2017.

ANEXO I - Relação das Rotinas dos Ideais de Pensamento⁶

Ideal da Compreensão

- Rotina O que te leva a dizer isso? - Uma rotina para olhar atentamente, interpretar o que é observado, e raciocinar com evidências
- Rotina Pensar, Questionar, Explorar - Uma rotina que prepara o cenário para uma investigação mais profunda
- Rotina Descasque a fruta - Um mapa para acompanhar e orientar a compreensão
- Rotina Ponte 3-2-1 - Uma rotina para ativar o conhecimento prévio e fazer conexões
- Rotina Cor, Símbolo, Imagem - Uma rotina para destilar a essência das idéias não-verbais
- Rotina Pense, Parear, Compartilhar - Uma rotina de raciocínio ativo e explicação
- Rotina Perguntas disparadoras - Uma rotina para criar perguntas que provocam o pensamento
- Rotina O Jogo de Explicação - Uma rotina para explorar a compreensão causal
- Rotina Conectar, Estender, Desafiar - Uma rotina para conectar novas idéias ao conhecimento prévio
- Rotina Gerar, classificar, conectar, elaborar - Uma rotina para organizar a compreensão de um tópico através do mapeamento conceitual

Ideal da Justiça

- Rotina Círculo de Pontos de Vista - Uma rotina para identificar e explorar diversas perspectivas
- Rotina “Aqui agora, depois ali.” - Uma rotina para examinar mudanças, inclusive de atitudes e julgamentos ao longo do tempo
- Rotina Fazendo o justo: agora e depois - Uma rotina para identificar ações para tornar uma situação mais justa
- Rotina Manchete - Uma rotina para identificar fatos e sentimentos em uma situação
- Rotina Cabo de Guerra - Uma rotina para explorar a complexidade dos dilemas

6

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/04_ThinkingIdeals/04a_ThinkingIdeals.html (Acesso em: dezembro/2016 – Tradução nossa)

Ideal da Verdade

- Rotina do Cabo da Verdade - Uma rotina para explorar as tensões da verdade
- Rotina Verdadeiro para quem? - Uma rotina para considerar pontos de vista sobre a verdade
- Rotina Pare, Olhe, Escute - Uma rotina para esclarecer reivindicações e buscar fontes
- Reivindicação, Apoio, Pergunta - Uma rotina para esclarecer reivindicações da verdade
- Rotina Luz vermelha, luz amarela - Uma rotina que focaliza estudantes em sinais dos enigmas da verdade
- Rotina Pontos quentes - Uma rotina que nota as ocasiões da verdade

Ideal da Criatividade

- Rotina Caça a criatividade - Uma rotina para ver partes, propósitos e públicos-alvo
- Rotina Perguntas Criativas - Uma rotina para gerar e transformar perguntas
- Rotina “Isso serve?” - Uma rotina para pensar criativamente sobre opções
- Rotina Opções de Diamante - Uma rotina para explorar as tensões da rotina na tomada de decisão
- Rotina Explosão de opções - Uma rotina para tomada de decisão criativa

Rotina Percebem, sabem, se preocupam com... - Uma rotina para trabalhar com perspectivas

ANEXO II – Matriz das Rotinas de Pensamento

Fonte: Ritchhart, Morrison & Church. Making Thinking Visible (2011, p.51-52, tradução nossa)

Rotina	Principais pensamentos	Descrição
<i>Rotinas para INTRODUZIR E EPLORAR IDEIAS</i>		
Deslumbramento	Descrição, Interpretação e Querendo saber	Boa para trabalhar com estímulos visuais ambíguos ou complexos.
Zoom	Descrição, inferência e interpretação	Variação da Rotina do Deslumbramento, envolvendo o uso de apenas partes de uma imagem
Pensar-Duvidar-Explorar	Ativando conhecimento prévio, imaginando, planejando	Boa para ser usada no início de uma unidade para direcionar questionamento pessoal ou de grupo e descobrir entendimentos atuais, bem como equívocos.
Conversa com Giz	Descobre conhecimento e idéias prévias, questionando	Discussão aberta em papel. Assegura que todas as vozes são ouvidas, havendo tempo para pensar.
Ponte 3 2 1	Ativa conhecimento prévio, questionamento, extração do que é essencial e conexão através de metáforas	Funciona bem quando os alunos têm conhecimento prévio e uma nova instrução irá movê-lo em uma nova direção. Pode ser feito durante tempo prolongado como o curso de uma unidade.
Bússola	Tomada de decisão e planejamento, descobre reações pessoais	Solicita as idéias e reações do grupo em relação a uma proposta, plano ou possível decisão.
Jogo da Explicação	Observando detalhes e construção de explicações	Variação da Rotina do Deslumbramento, que se concentra em identificar partes e explicá-las para construir uma compreensão do todo a partir de suas partes e seus propósitos.
<i>Rotinas para SINTETIZAR E ORGANIZAR IDEIAS</i>		

Manchetes	Resumindo, capturando a essência	Resumos rápidos das grandes idéias ou o que se destaca.
CSI: Cor, Símbolo, Imagem	Capturando a essência através de metáforas	Rotina não verbal que força as conexões visuais.
Gerar- Classificar- Conectar- Elaborar: Mapas Conceituais	Descobrir e organizar o conhecimento prévio para identificar conexões	Destaca as etapas de pensamento para fazer um mapa conceitual eficaz que organiza e revela o pensamento de alguém.
Conectar- Ampliar-Desafiar	Fazer conexões, identificar novas idéias, levantar questões	Principais movimentos de síntese para lidar com novas informações em qualquer forma que possa ser apresentado: livros, palestra, filme, etc.
Os 4 C's	Conexão, identificação de conceito-chave, levantamento de questões e consideração de implicações	Uma rotina baseada em texto que ajuda a identificar pontos-chave complexos para discussão. Exige um texto rico ou um livro.
Micro Lab	Um protocolo para discussão focada	Pode ser combinado com outras rotinas e usada para estimular a reflexão e discussão.
Antes eu pensava... agora eu penso	Reflexão e metacognição	Usado para ajudar os alunos a refletir sobre como seu pensamento mudou ao longo do tempo.
<i>Rotinas para APROFUNDAR IDEIAS</i>		
O que te leva a dizer isso?	Raciocínio com evidências	Uma pergunta que os professores podem tecer na discussão para provocar os estudantes para dar a evidência para suas assertions.
Círculo de Pontos de Vista	Tomada de perspectiva	Identificação de perspectivas em torno de uma questão ou problema.
Passo a dentro	Tomada de perspectiva	Obter uma compreensão mais profunda sobre o tema, assumindo uma posição, falando ou escrevendo a partir dessa perspectiva.

Luz Vermelha, Luz Amarela	Monitoramento, identificação de viés, levantamento de questões	Usado para identificar possíveis erros no raciocínio, excedido pelos autores, ou áreas que precisam ser questionadas.
Alegação- Embasamento- Pergunta	Identificar generalizações e teorias, raciocinar com evidências, contra-argumentar	Pode ser usado com texto ou como uma estrutura básica para o pensamento matemático e científico.
Cabo de Guerra	Tomada de perspectiva, raciocínio, identificação de complexidades	Identificar e construir ambos os lados de um argumento ou tensão / dilema
Palavra-Frase- Sentença	Resumos e extração do essencial	Protocolo baseado em texto visando extrair o que um leitor achou importante ou o que vale a pena. Usado para discutir e analisar temas e implicações.

ANEXO III - Rotinas de Núcleo⁷

1. Rotina da Bússola⁸ - Uma rotina para examinar propostas.

L: O que mais você precisa saber ou descobrir sobre a ideia ou proposta? Que informações adicionais poderiam ajudá-lo a avaliar as coisas?

O: O que você acha interessante nesta ideia ou proposta? Qual é o lado positivo?

N: O que você acha preocupante nesta ideia ou proposta? Qual é a desvantagem?

S: Qual a é a sua posição atual ou opinião sobre a ideia ou proposta? Como você pode avançar na avaliação da ideia ou proposta?

Objetivo: Que tipo de pensamento esta rotina incentiva?

A rotina da Bússola ajuda os alunos analisarem uma ideia, situação ou proposta de maneira mais profunda, tendo condições de avaliá-la para eventual tomada de decisão.

Aplicação: Quando e onde ela pode ser usada?

Essa rotina funciona bem para explorar vários lados e facetas de uma proposição ou ideia antes de tomar uma posição ou expressar uma opinião sobre elas. Por exemplo, a escola pode estar considerando a ideia de um código de vestimenta, um professor pode apresentar a classe a ideia de alterar a sala, um personagem de um livro pode ser confrontado a fazer uma escolha, um político pode estar apresentando uma nova forma de estruturação de impostos, e assim por diante.

Lançamento: Quais são as dicas para iniciar o uso da rotina?

⁷

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_CoreRoutines.html

⁸

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_Core_routines/CompassPoints/CompassPoints_Routine.html (Acesso em: dezembro/2016)

Inicialmente, a rotina precisa ser modelada com todo o grupo e as respostas registradas para toda a classe ver. Isso permite aos alunos construírem suas ideias sobre as dos colegas. Você pode registrar as respostas usando as direções de uma bússola para fornecer uma âncora visual. Ou seja, desenhe uma bússola no centro da lousa e, em seguida, registre as respostas correspondentes à direção apropriada: L, O, N ou S. Geralmente, é mais fácil para os alunos começarem com o que é emocionante ou positivo sobre a ideia ou proposta e, depois, passarem para a análise dos pontos preocupante ou negativos. Os alunos podem ser convidados a escrever sua posição individual ou sugestão para avançar após a discussão inicial do grupo.

Você também pode pedir aos alunos para fazer um julgamento inicial ou avaliação da ideia ou proposição antes de fazer os pontos da bússola e, em seguida, perguntar-lhes como seu pensamento mudou após a discussão usando a rotina pontos bússola.

2. Eu costumava pensar..., mas agora eu penso...⁹ - *Uma rotina para refletir sobre como e por que o nosso pensamento mudou.*

Lembre os alunos sobre o tema que você quer que eles considerem, desde um ideal como justiça, verdade, compreensão ou criatividade - ou uma matéria que estão estudando. Peça aos alunos para escreverem uma resposta usando cada uma das sentenças chave:

- Eu costumava pensar
- Mas agora, eu penso ...

Objetivo: Que tipo de pensamento esta rotina incentiva?

Essa rotina ajuda os alunos a refletir sobre o seu pensamento a respeito de um tema ou questão e a explorar como e por que este pensamento mudou. Ela pode ser útil na consolidação de novas aprendizagens, conforme os alunos identificam suas novas opiniões, crenças e compreensão. Ao examinar e explicar como e o porquê o seu pensamento mudou, os alunos estão desenvolvendo as suas capacidades de raciocínio e reconhecendo as relações de causa e efeito.

Aplicação: Quando e onde ela pode ser usada?

Essa rotina pode ser usada sempre que os pensamentos iniciais dos alunos, opiniões ou crenças são suscetíveis de mudanças como resultado da instrução ou experiência. Por exemplo, após ler novas informações, assistir a um filme, ouvir uma palestra, experimentar algo novo, participar de um debate na classe, ao final de uma unidade de estudo, e assim por diante.

9

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_Core_routines/UsedToThink/UsedToThink_Routine.htm (Acesso em: dezembro/2016)

Lançamento: Quais são as dicas para iniciar o uso da rotina?

Explique aos alunos que o objetivo desta atividade é ajudá-los a refletir sobre seu pensamento a respeito do tema e identificar como suas ideias mudaram ao longo do tempo. Por exemplo:

Quando começamos este estudo de _____, vocês todos tiveram ideias iniciais a respeito do assunto e sobre o que era. Em apenas algumas frases, eu quero que você escreva o que é que você costumava pensar sobre _____. Tome um minuto para pensar e anote sua resposta a "Eu costumava pensar que ... "

Agora, eu quero que você pense sobre como suas ideias sobre _____ mudaram como resultado do que estamos estudando/ fazendo / discutindo. Novamente em apenas algumas frases escreva o que você agora pensa sobre _____. Comece suas frases com, "Mas agora, eu penso que ..."

Peça aos alunos para compartilhar e explicar as suas mudanças de pensamento. Inicialmente, é bom fazer isso como um grupo, assim o professor consegue sondar o pensamento dos estudantes e fazer com que tragam evidências para explicá-lo. Uma vez que os alunos se acostumam a explicar o seu pensamento, eles podem compartilhar uns com os outros em pequenos grupos ou pares.

3. Rotina do Círculo de Pontos de Vista¹⁰ - Uma rotina para explorar perspectivas diversas.

Brainstorm inicial para levantar pontos de vista possíveis:

Individual – **Estou pensando sobre o tópico X a partir do ponto de vista de Y** (escolha de um personagem ou objeto para olhar para o tópico X)

Individual – **Eu penso ...** (descrição do que pensa a partir desse personagem ou objeto escolhido)

Individual – **Uma questão que eu tenho a partir desse ponto de vista é ...**

Coletivo – Fechamento: Que novas ideias sobre o tópico você tem agora que não tinha antes? Que novas perguntas você tem?

Objetivo: Que tipo de pensamento que esta rotina incentivar?

Essa rotina ajuda os alunos a considerar perspectivas diferentes envolvidas em torno de um tema, entendendo que as pessoas podem pensar e sentir de maneira diferente sobre as coisas, e que não há nada de errado em ter outros pontos de vista.

Aplicação: Quando e onde ela pode ser usada?

Esta rotina pode ser utilizada no início de um tópico ou unidade de estudo para ajudar os alunos a debaterem novas perspectivas sobre um tema, e imaginar diferentes personagens, temas e questões. Pode ser usada para após ver um filme, ler um livro ou um capítulo ou, ainda, ser usada para abrir discussões sobre dilemas e outras questões controversas. A rotina pode ser usada quando os alunos estão tendo dificuldade em ver outras perspectivas e está difícil de sair de uma polarização branco ou preto e ver outras nuances.

Lançamento: Quais são as dicas para iniciar o uso da rotina?

Depois de identificar um tópico, peça aos alunos que idealizem vários pontos de vista sobre este tópico. Isso pode ser feito sozinho ou como uma classe, mas certifique-se de fazer um *brainstorm* e dar tempo suficiente para os alunos realmente esticarem e

10

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03e_FairnessRoutines/CircleViewpoints/CircleViewpoints_Routine.html (Acesso em: dezembro/2016)

explorarem diversas ideias. Se os alunos precisam de ajuda com diferentes pontos de vista, tente usar os seguintes avisos:

Como é que ele olha de diferentes pontos no espaço e diferentes pontos no tempo?

Quem (e que) é afetado por ele?

Quem está envolvido?

Quem pode se importar?

Depois do *brainstorm*, peça a cada aluno que escolha um desses pontos de vista. Dê-lhes tempo para se prepararem para falar sobre o tema a partir dessa perspectiva e encarnar o ponto de vista, usando o esqueleto do roteiro para estruturar o que ele ou ela diz.

Uma vez que os alunos tenham preparado seus "personagens", a classe deve estar pronta para contornar o círculo e atuar em suas diversas perspectivas. Tomando voltas, peça aos alunos que falem brevemente sobre o ponto de vista escolhido usando o esqueleto do roteiro. Convide-os a levantar-se e usar gestos e movimentos, se necessário. A discussão neste ponto pode se mover com bastante rapidez, capitalizando o imediatismo da experiência como cada estudante passa pelo roteiro e apresenta uma perspectiva. Espera-se que a matriz de respostas seja ampla e distinta, pois cada aluno deve se esforçar para produzir um ponto de vista único. Se alguns alunos escolherem o mesmo personagem, incentive-os a se comportarem de maneira diferente. Por exemplo, se vários estudantes escolherem o ponto de vista de um explorador, um pode buscar riqueza através do comércio, outro explorador pode ser aventureiro ou querer se tornar famoso. Peça-lhes que façam perguntas diferentes a fim de elaborar seus pontos de vista.

Os pontos de vista se conectam à ideia de tomada de perspectiva física e você pode perceber que seus alunos interpretam isso literalmente no início, nomeando e descrevendo o que seus personagens veem. Embora seja bom ajudar os alunos a começar com exemplos concretos, tente mover seus alunos para considerar pensamentos e sentimentos de personagens, ao invés de descrever uma cena ou objeto.

À medida que os alunos executam seu ponto de vista no círculo, suas ideias podem ser gravadas ou escritas no quadro-negro de modo que uma lista de perspectivas de classe seja criada. A última pergunta da rotina pede aos alunos que pensem numa questão que possam ter do ponto de vista escolhido. Coletar estas perguntas ou pedir aos alunos para

escrever as respostas, respondendo como eles pensam mais sobre o tema, uma vez que é estudado em sala de aula. Uma vez que todos no círculo falaram, o professor pode conduzir uma discussão perguntando: "Que idéias novas você tem sobre o tópico que você não teve antes?" E "que perguntas novas você tem?"

4. Ver, Pensar e Deslumbrar ou Rotina do Deslumbramento¹¹

- O que você vê?
- O que você pensa disso que está vendo?
- O que te impressiona nisso?

Objetivo: Que tipo de pensamento esta rotina incentiva?

Esta rotina incentiva os alunos a fazer observações cuidadosas e interpretações pensadas. Ela ajuda a estimular a curiosidade e prepara o cenário para a investigação.

Aplicação: Quando e onde ela pode ser usada?

Use esta rotina quando quiser que os alunos pensem cuidadosamente sobre as características de algo ou sobre o que faz. Use a rotina no início de uma nova unidade para motivar o interesse do aluno ou experimente usar um objeto que se conecta a um tópico durante a unidade de estudo. Considere usar a rotina com um objeto interessante perto do final de uma unidade para incentivar os alunos a aplicar ainda mais o seu novo conhecimento e ideias.

Lançamento: Quais são as dicas para iniciar a rotina?

Peça aos alunos que façam uma observação sobre um objeto - pode ser uma obra de arte, imagem, artefato ou tópico - e acompanhar o que eles acham que possa estar acontecendo ou o que eles acham que essa observação pode ser. Incentivar os alunos a apoiar a sua interpretação com as razões. Peça aos alunos para pensar sobre o que isso os faz perguntar sobre o objeto ou tópico.

Esta rotina funciona melhor quando um aluno responde usando as três questões juntas ao mesmo tempo, ou seja, "Eu vejo ..., eu acho ..., eu me pergunto ...". No entanto, você pode pedir que os alunos comecem respondendo um pergunta de cada vez, e que cada resposta ajudará na análise da próxima questão.

¹¹

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03c_Core_routines/SeeThinkWonder/SeeThinkWonder_Routine.html (Acesso em: dezembro/2016)

A rotina funciona bem em uma discussão em grupo, mas em alguns casos você pode querer pedir aos alunos para experimentar a rotina individualmente no papel ou mentalmente antes de compartilhar como uma classe. As respostas do aluno à rotina podem ser escritas e gravadas de modo que um gráfico de observações, interpretações e interrogações seja listado para que todos possam ver e retornar durante o curso do estudo.

5. **Rotina “O que te leva dizer isso?”¹² - *Interpretação com evidência.***

1. O que está acontecendo?

2. O que você vê que faz você dizer isso?

Objetivo: Que tipo de pensamento esta rotina incentiva?

Essa rotina ajuda os alunos a descreverem o que veem ou sabem para, depois, construírem explicações. Ela promove o raciocínio baseado em evidências, convida os alunos a compartilharem suas interpretações, incentiva os alunos a compreenderem alternativas e múltiplas perspectivas.

Aplicação: Quando e onde ela pode ser usada?

Esta é uma rotina de pensamento que pede aos alunos para descreverem algo, como um objeto ou conceito, e em seguida, apoiar a sua interpretação em evidências. As perguntas desta rotina são flexíveis, portanto, podem ser usadas para observação de objetos, tais como obras de arte ou artefatos históricos, mas também podem ser usadas para explorar um poema, fazer observações científicas e hipóteses ou, ainda, investigar ideias mais conceituais (por exemplo, a Democracia). A rotina pode ser adaptada para ser usada com qualquer assunto e, também, pode ser útil para colher informações sobre conceitos gerais dos alunos ao introduzir um novo tópico.

Lançamento: Quais são as dicas para iniciar o uso da rotina?

Na maioria dos casos, essa rotina toma a forma de uma conversa de classe ou grupo em torno de um objeto ou tópico, mas também pode ser usada em pequenos grupos ou individualmente. Quando introduzir a rotina, o professor pode ajudar os alunos a estruturarem o pensamento para que sigam com as perguntas depois que um estudante dá uma interpretação. Ao longo do tempo, os alunos começam a apoiar suas interpretações com evidência antes mesmo da pergunta, até que começam a internalizar a rotina.

12

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/WhatMakes/WhatMakes_Routine.html (tradução nossa) Acesso em: dezembro/2016

As duas perguntas principais desta rotina podem ser alteradas, dependendo do contexto: “O que você sabe? O que você vê ou sabe que o leva a dizer isso?”. Às vezes, o professor pode buscar a interpretação dos alunos usando uma questão de descrição: “O que você vê? Ou o que você sabe?”

Ao usar esta rotina em uma conversa em grupo, pode ser necessário pensar em formas alternativas de documentação que não interfiram no fluxo da discussão. Uma opção é gravar a discussão do grupo utilizando vídeo ou áudio. Ouvir e observar o uso da linguagem e a forma de raciocínio dos alunos pode ajudar o professor a ver o desenvolvimento dos estudantes. As palavras e a linguagem dos alunos podem servir como uma forma de documentação que ajuda a criar uma rubrica que traga o que seria uma boa interpretação ou o que constitui o bom raciocínio.

Outra opção para a documentação, é fazer um gráfico ou manter uma lista atualizada de explicações fixada na sala de aula. À medida que as interpretações se desenvolvem, observe as mudanças e discuta mais sobre essas novas explicações. Estas listas também podem convidar os alunos a pensarem sobre mais investigações e pesquisas para as provas. Outra opção para o trabalho em grupo e individual é a dos estudantes documentarem as suas próprias interpretações através de esboços, desenhos, modelos e escrita, os quais podem ser visualizados e revisitados em sala de aula.

6. Rotina Pensar/ Parear/ Compartilhar ¹³- *Uma rotina para o raciocínio ativo e explicação*

Pensar Parear Compartilhar envolve: colocar uma questão aos alunos, pedir para pensarem e, em seguida, voltarem para um colega para compartilharem os seus pensamentos.

Objetivo: Que tipo de pensamento esta rotina incentiva?

Esta rotina incentiva os alunos a pensar sobre algo, como um problema, dúvida ou tópico, e depois, articular seus pensamentos. Ela promove a compreensão através do raciocínio ativo e da explicação. Os alunos ouvem as ideias do colega e compartilham as suas, explicando seu pensamento e coordenando as múltiplas perspectivas.

Aplicação: Quando e onde ela pode ser usada?

A rotina pode ser aplicada em qualquer momento na sala de aula. Por exemplo, quando se aproxima de uma solução, resolvendo um problema de matemática, antes de um experimento científico, ou depois de ler uma passagem ou capítulo de um livro. O professor pede aos alunos um momento para pensar sobre uma pergunta ou questão em particular e, em seguida, voltar-se para seu colega ao lado e compartilhar os seus pensamentos. Essa partilha pode também ser feita em pequenos grupos. O professor pode pedir para que os alunos, em pares ou pequenos grupos, faça uma síntese das ideias e compartilhe com toda turma.

Lançamento: Quais são as dicas para iniciar o uso da rotina?

Quando introduzir a rotina, o professor deve incentivar os alunos a tornar o seu raciocínio visível, pedindo-lhes para escrever ou desenhar as suas ideias antes e / ou depois de compartilhá-las. Durante a atividade, o professor pode supervisionar a conversa dos

13

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ThinkPairShare/ThinkPairShare_Routine.html (Acesso em: dezembro/2016)

Esta rotina é adaptado de Frank Lyman: Lyman, T. F. (1981). A discussão em sala de aula responsivo: A inclusão de todos os alunos. Em A. Anderson (Ed.), Integração Digest (pp. 109-113). College Park: University of Maryland Press.

estudantes, lembrando-lhes para revezar, ouvir atentamente e fazer perguntas uns aos outros. Uma forma de garantir que os alunos ouçam uns aos outros é dizer que irá convidá-los para explicarem o pensamento do parceiro ou grupo. Uma lista de ideias pode ser criada em sala de aula.

7. Rotina Pensar / Questionar / Explorar¹⁴ - Uma rotina que prepara o terreno para investigações mais profundas

1. O que você acha que sabe sobre este assunto?
2. Que questionamentos ou dúvidas você tem sobre esse assunto?
3. Como você pode explorar os questionamentos que temos sobre esse assunto?

Objetivo: Que tipo de pensamento esta rotina incentiva?

Esta rotina ajuda os alunos conectar-se com seus conhecimentos prévios, estimula a curiosidade e lança as bases para a investigação independente.

Aplicação: Quando e onde ela pode ser usada?

Esta rotina pode ser usada quando você está começando um tópico e quando você quer que os alunos desenvolvam suas próprias perguntas de investigação.

Lançamento: Quais são as dicas para iniciar o uso da rotina?

Comece dando um momento de silêncio aos alunos para pensarem sobre o tópico em questão. Em seguida, trabalhe com a classe inteira ou em pequenos grupos, provocando um *brainstorm* de ideias nas três áreas: pensar, questionar e explorar. Certifique-se de dar tempo suficiente entre cada pergunta para os alunos pensarem e articularem suas ideias.

Ao começar a usar essa rotina, às vezes é melhor fazer as duas primeiras perguntas juntas. Em alguns casos, você pode pedir para que os alunos desenvolvam essa parte da rotina individualmente, registrando em papel ou mentalmente antes de compartilhar ideias em um grupo. Retorne à terceira pergunta (Explorar) depois de compartilhar as respostas das outras perguntas. Pode ser útil refletir sobre o que faz uma pergunta ser interessante, ou enigmática, e depois discutir estratégias para explorar as perguntas selecionadas.

14

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ThinkPuzzleExplore/ThinkPuzzleExplore_Routine.html (Acesso em: dezembro/2016)

Note que é comum os alunos cometerem equívocos sobre um tópico neste momento - incluí-los na lista para que todas as ideias estejam disponíveis para consideração após um estudo mais aprofundado. Os alunos podem, primeiramente, listar ideias e perguntas aparentemente simplistas. Incluir todas na lista de classe, mas provocar os alunos a pensarem sobre as coisas que são realmente intrigante ou interessante para eles.

Mantenha um registro visível das ideias dos alunos. Se você estiver trabalhando em um grupo, peça aos alunos para compartilharem alguns de seus pensamentos e coletar uma ampla lista de ideias sobre a obra de arte ou tópico. Os alunos podem escrever suas respostas individuais em *post-it* e depois adicioná-los a uma lista de ideias.

ANEXO IV – Registro de utilização das Rotinas de Pensamento no projeto

1. Rotina da Bússola

1.1.

Participantes: professores e equipe gestora

Contexto: formação geral

Qual tipo de reflexão desejada? Análise do resultado do Clima Escolar

Como foram realizados os registros? Não houve registro, as questões levantadas foram compartilhadas e refletidas com o grupo de forma oral.

A rotina foi alterada ou adaptada em algum momento? Sim, foram usados apenas os pontos cardiais O (pontos positivos) e N (pontos negativos) e o compartilhamento foi realizado apenas oralmente.

O que foi feito com o produto final? Os pontos positivos e negativos levantados foram usados pelos formadores como forma de melhorar as aulas de formações dos professores.

1.2.

Participantes: professores e equipe gestora da escola x

Contexto: avaliação final do programa

Qual tipo de reflexão desejada? O objetivo foi provocar a reflexão sobre os pontos positivos e negativos trazidos no relatório da avaliação responsiva, bem como sugestões de melhoria e questões para o avanço intencional de cada um para o próximo ano, quando os formadores não estarão na escola para dar continuidade ao projeto, devendo essa responsabilidade ser repassada aos professores e equipe gestora.

Como foram realizados os registros? Os professores foram divididos em pequenos grupos e receberam o relatório final da avaliação responsiva e uma folha A3 com o desenho de uma bússola para fazerem as anotações nos respectivos pontos cardeais, de acordo com o conteúdo trazido no relatório. Após o levantamento das ideias em grupo, houve o compartilhamento com a sala e o registro na lousa pela formadora.

A rotina foi alterada ou adaptada em algum momento? Não.

O que foi feito com o produto final? O conteúdo levantado pelos participantes foi levado para discussão dentro do projeto e, aos integrantes da escola, este material servirá para traçarem os próximos passos do programa no ano que se inicia. Os professores se mostraram entusiasmados em ter mais ferramentas para utilizarem na sala de aula, naquilo que toca a construção do conhecimento.

1.3.

Participantes: professores da escola y

Contexto: avaliação final do projeto

Qual tipo de reflexão desejada? O objetivo foi provocar a reflexão sobre os pontos positivos e negativos trazidos no relatório da avaliação responsiva, bem como sugestões de melhoria e questões para o avanço intencional de cada um para o próximo ano, quando os formadores não estarão na escola para dar continuidade ao projeto, devendo essa responsabilidade ser repassada aos professores e equipe gestora.

Como foram realizados os registros? Os professores foram divididos em pequenos grupos e receberam o relatório final da avaliação responsiva e uma folha A3 com o desenho de uma bússola para fazerem as anotações nos respectivos pontos cardeais, de acordo com o conteúdo trazido no relatório. Após o levantamento das ideias em grupo, houve o compartilhamento com a sala e o registro na lousa pela formadora.

A rotina foi alterada ou adaptada em algum momento? Não.

O que foi feito com o produto final? O conteúdo levantado pelos participantes foi levado para discussão dentro do projeto e, aos integrantes da escola, este material servirá para traçarem os próximos passos do programa no ano que se inicia.

1.4.

Participantes: professores

Contexto: avaliação final do projeto

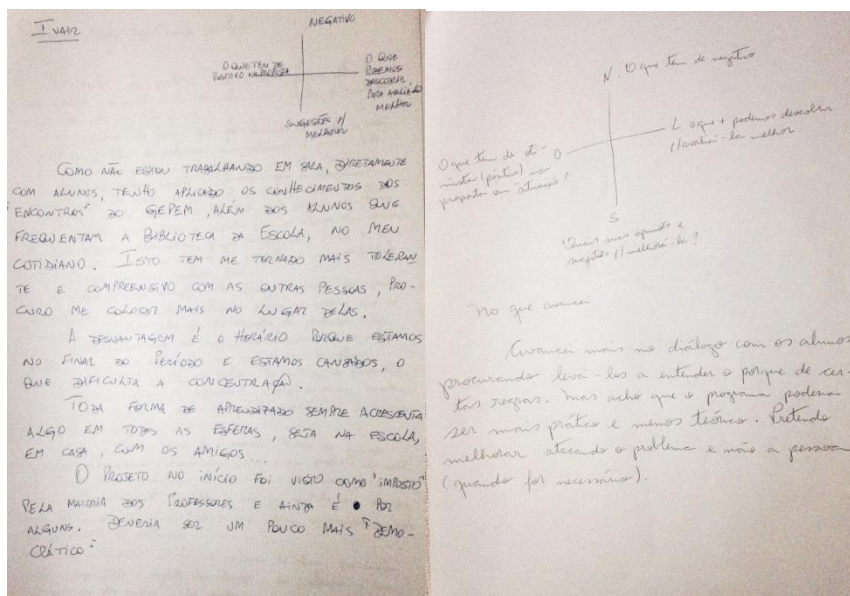
Qual tipo de reflexão desejada? Reflexão sobre o projeto e a atuação pessoal.

Como foram realizados os registros? Individualmente, os professores utilizaram os pontos cardeais da bússola para orientarem-se na estruturação da narrativa pessoal. Não houve a socialização das ideias neste momento.

A rotina foi alterada ou adaptada em algum momento? Não.

O que foi feito com o produto final? As narrativas trouxeram elementos para realização do relatório da Avaliação Responsiva, que será compartilhada com o grupo para nova reflexão.

Registro: narrativas individuais dos professores pautadas nos pontos cardeais da bússola.



1.5. Participantes: professores e gestores

Contexto: avaliação semestral do projeto

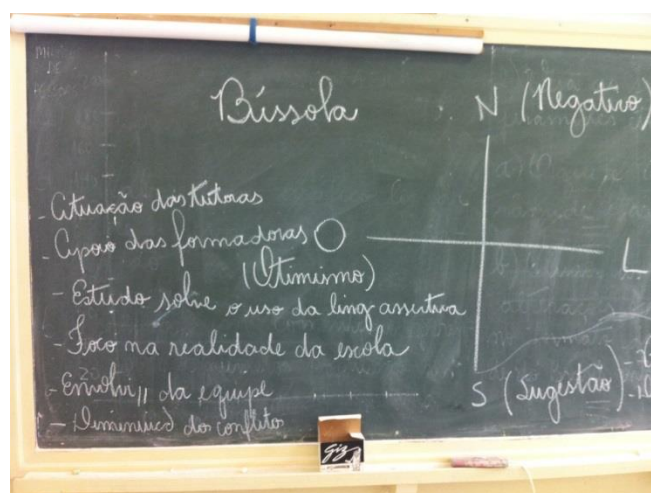
Qual tipo de reflexão desejada? Reflexão crítica sobre os avanços, dificuldades e próximos passos na atuação dos professores e da equipe de formadores em busca do avanço intencional

Como foram realizados os registros? Os registros foram realizados individualmente e depois compartilhados com o grupo. As formadoras fizeram o registro na lousa, conforme registro fotográfico abaixo.

A rotina foi alterada ou adaptada em algum momento? Não.

O que foi feito com o produto final? As narrativas com evidências, reflexão individual e coletiva coletadas foram usadas para embasar o relatório da Avaliação Responsiva.

Registro: socialização dos aspectos positivos na lousa



2. Rotina “Antes eu pensava... Agora eu penso...”

2.1.

Participantes: tutores

Contexto: avaliação semestral do projeto

Qual tipo de reflexão desejada? Reflexão pessoal com o objetivo de colher evidências de como a formação está transformando os tutores.

Como foram realizados os registros? De forma individual, os tutores fizeram o registro em formato de narrativa e entregaram aos formadores.

A rotina foi alterada ou adaptada em algum momento? Não.

O que foi feito com o produto final? O conteúdo das narrativas será utilizado para compor o relatório da Avaliação Responsiva, bem como ajudará a definir os próximos passos na atuação dos tutores e da equipe de formadores em busca do avanço intencional para o próximo ano.

2.2.

Participantes: formadores do projeto

Contexto: avaliação do projeto pelos formadores

Objetivo: realizar a avaliação pessoal

Qual tipo de reflexão desejada? Autorreflexão em busca do avanço intencional

Como foram realizados os registros? Os formadores compartilharam seus registros no ambiente virtual do projeto, onde todos têm acesso ao conteúdo.

A rotina foi alterada ou adaptada em algum momento? A proposta do uso da rotina não foi modificada. Entretanto, observamos que alguns participantes fizeram adaptações próprias, visando facilitar a estruturação da avaliação pessoal, como o exemplo do quadro abaixo.

O que foi feito com o produto final? Os registros foram realizados no ambiente cooperativo usado pelo projeto. Desta forma, todos os pesquisadores têm acesso ao conteúdo, o que permite a realização de uma avaliação geral do programa pelo próprio grupo.

Resultados alcançados: O uso desta rotina possibilitou uma reflexão pessoal de cada membro do grupo e forneceu indícios para a melhora do programa como um todo.

Registro: exemplo de adaptação da rotina por uma formadora

	Como penso antes...	Como penso agora...	Alcance das expectativas	Sugestões
Programa	Imaginava algo que mudaria a cultura da escola, interligando as frentes da Convivência Ética, Bullying, Conhecimento e Tecnologia.	Ainda há muito a avançar para a mudança efetiva da cultura da escola. (...) É importante conhecer previamente a cultura de cada escola.	Não	Maior ligação nos planejamentos entre as diferentes frentes e considerar mais a realidade de cada escola.
Avanço pessoal				
Escolas				
Professor-alunos				

3. Rotina do Círculo de Pontos de Vista

Participantes: formadores do projeto

Contexto: avaliação do projeto pelo grupo de pesquisa

Qual tipo de reflexão desejada? Avaliação geral do projeto partindo de diferentes pontos de vista, dentre os vários personagens que atuam no programa.

Como foram realizados os registros? Os registros foram feitos individualmente e, em seguida, postados no ambiente virtual colaborativo.

A rotina foi alterada ou adaptada em algum momento? Não.

O que foi feito com o produto final? As atividades individuais quando postadas no ambiente permitem a troca de ideias e uma maior interação entre os formadores. Além disso, as evidências colhidas farão parte do relatório de avaliação do projeto e as dificuldades e pontos de melhorias serão analisados para adequação do projeto.

Registro: relatos publicados no ambiente colaborativo. As setas indicam a interação entre os formadores.



4. Rotina do Cabo de Guerra

Participantes: professores

Contexto: avaliação semestral do projeto

Qual tipo de reflexão desejada? Após a leitura do relatório da Avaliação Responsiva, os professores deveriam apontar os pontos positivos e negativos já levantados por eles nas narrativas pessoais, para refletirem sobre eventuais sugestões de melhoria para esses pontos.

Como foram realizados os registros? Os professores se dividiram em pequenos grupos e um deles foi o responsável por registrar as impressões do grupo. Depois, as ideias foram compartilhadas com a sala e a formadora registrou na lousa.

A rotina foi alterada ou adaptada em algum momento? Sim, a rotina foi usada para levantar os pontos positivos e negativos da questão e refletir sobre eventuais sugestões.

O que foi feito com o produto final? As evidências trazidas pelos professores serão usadas para a avaliação geral do projeto.

Registro: socialização das questões positivas (+), negativas (-) e sugestões.

(+)

CABO DE GUERRA

de um diálogo

ao longo

regras / negociações)

dos funcionários

Impedimento maior
a, talvez, dúvida maior

- formação pl to da (ex linguagem)
- momento na formação pl
a cultura e ambiente.

SUGESTÕES

- focalização conteúdo q será
abordado nas aulas de Gov. Ética
(histórias + problematizações)
- trabalhar mais a questão das regras
o/ os alunos (enfotizar os direitos)
- formação dos professores antes de iniciar
em sala de aula os alunos
- Qualificação dos Prof. Responsáveis durante a prof.

(-)

- falha na comunicação
o Brega, desapego
• impaciência
- Empoderamento dos alunos
(direitos e deveres)
- grupo dos professores, não
sabe o q acontece nas
aulas de Gov. Ética
- pouco tempo pl apropriação
do conteúdo
- tempo da aula de Gov. Ética
X o conteúdo programático
- falta de momentos pl ouvir a turma
- falta de tempo pl os Pl