

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM**

**Ano 01
Unidade 08**

Brasília 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem : ano 01, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

[48] p.

ISBN 978-85-7783-117-3

1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Organização do trabalho docente.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 122.102 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

Sumário

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Ciclo de alfabetização e progressão escolar	06
Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	15
Compartilhando	20
Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens	20
Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades?	22
Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades?	23
Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: o papel dos registros da ação didática	24
Sugestão de roteiro para avaliação do curso	25
Aprendendo mais	26
Sugestões de leitura	26
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	29
Anexo	31
RESOLUÇÃO No 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	31

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

UNIDADE 8 | ANO 1

Autora dos textos da seção Aprofundando o tema:

Telma Ferraz Leal.

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Lúcia Martins Maturano, Ivanise Cristina da Silva Calazans e Sheila Cristina da Silva Barros.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Alexsandro da Silva, Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Erika Souza Vieira, Evani da Silva Vieira, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Magna do Carmo Silva Cruz, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Revisor:

Nadiana Lima da Silva.

Projeto gráfico e diagramação:

Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro.

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Túlio Couceiro e Ráian Andrade.

Iniciando a conversa

Ao longo de todas as unidades deste curso, foram tomados como princípios: a inclusão de todos os estudantes no processo educativo; a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico; e o pressuposto de que os estudantes têm direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos. Para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidades das crianças.

Nesta unidade, tais temas serão retomados com o intuito de sistematizarmos algumas reflexões sobre a progressão escolar no ciclo de alfabetização, na perspectiva da não reprovação, mas com ações concretas que promovam condições de avanços na aprendizagem das crianças.

Também serão retomados alguns temas relativos à organização do planejamento do ensino, com foco na dimensão formativa e organizativa do trabalho docente.

Desse modo, os objetivos da unidade 8 são:

- planejar o ensino na alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.



APROFUNDANDO O TEMA

Ciclo de alfabetização e progressão escolar

Telma Ferraz Leal

Na unidade 1, os princípios do currículo para inclusão foram discutidos.

Em 2002, o professor Mario Sérgio Cortella, em entrevista dada à revista Nova Escola, explicitou sua preocupação com o modo como o regime de ciclos foi implantado em alguns sistemas brasileiros:

“Sou a favor da organização do sistema escolar em ciclos, mas não como eles se apresentam hoje. De qualquer maneira, isso não é motivo para retornar à seriação. O exemplo de alguns estados desmoraliza a ideia central, que é evitar a reprovação inútil provocada por falha da escola, não do aluno. Na verdade, a ciclagem não tem nada a ver com a facilitação da aprovação.” (Mario Sérgio Cortella, professor de pós-graduação em Educação da PUC de

São Paulo, depoimento à revista Nova Escola no 153, 2002).

Esse depoimento, como foi dito acima, foi proferido em 2002, mas retrata, ainda hoje, o que viemos discutindo acerca dos direitos de aprendizagem. Não se pode, em nome de um regime ciclado, naturalizar a progressão dos estudantes que não aprenderam. Não se pode, também, recorrer à reprovação, para estabelecer “certa homogeneidade” nas salas de aula à custa da exclusão das crianças. Desse modo, como já vem sendo defendido nos outros cadernos desta coleção, é necessário ajudar as crianças a avançarem na escolarização, favorecendo suas aprendizagens.

Essa defesa decorre de um conjunto de pressupostos acerca de quais são as funções da escola. Defendemos que a escola:



- é um espaço de apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social;
- é uma esfera de interlocução que, ao mesmo tempo que tem por finalidade gerar situações que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem dos conceitos construídos pelo mundo da ciência, se constitui como lócus de desenvolvimento pessoal e social, em que se difundem valores e princípios de convivência;
- é um ambiente em que se pensa sobre as relações com a natureza, com o outro e consigo mesmo;
- é uma instituição que promove a socialização dos instrumentos de compreensão e de transformação da realidade.

Desse modo, o currículo não pode ser entendido simplesmente como um aglomerado de conteúdos. Da mesma forma como se posicionam Moreira e Candau (2007, p. 18),

“[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.”

Como dizem os autores, não só os conhecimentos são apropriados no contexto escolar, mas também são reafirmados ou construídos valores e sentimentos. Nesse sentido, Santos, Lucíola e Paraíso (1996, p. 37) defendem que:

“[...] o currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das disciplinas escolares, adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades.”

Assim, a escola tem papel fundamental, na sociedade atual, de colaborar para o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo suas identidades sociais, e para a inserção dos estudantes em diferentes esferas de interlocução.

É por meio da linguagem que as identidades são construídas e que a inserção social ocorre, de modo que o ensino da oralidade e da escrita assume centralidade no processo educativo, sendo, portanto, o meio de constituir subjetividades, fortalecer ou construir identidades, estabelecer interações e integrar conhecimentos oriundos de diferentes

Nas unidades 4, 5 e 6, foram socializadas várias experiências em que diferentes componentes curriculares foram integrados.

esferas de interlocução, sobretudo a do mundo da arte e da ciência e, no âmbito desta, das diferentes áreas de conhecimento. Para isso, precisamos analisar com olhos críticos os modos como o trabalho pedagógico vem sendo organizado nas escolas. Concordamos com Morin (1999, p. 11), em relação à crítica feita ao que muitas vezes presenciamos nas nossas escolas:

“Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária, nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras, não para relacioná-las. Essa separação e a fragmentação das disciplinas é incapaz de captar o que está tecido em conjunto, o complexo.”

- possibilita a elaboração de uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação;
- pode colaborar para a negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?), rumo a uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensares);
- possibilita-nos negar a perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo;
- pode promover a negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida.

O ciclo de alfabetização, nessa perspectiva, foi estabelecido como um bloco de três anos, que se justifica, dentre outros moti-

Propomos que o trabalho com a linguagem constitua-se como eixo que integre os diferentes componentes curriculares, contribuindo para a compreensão da sociedade e para o fortalecimento das identidades. Propomos que as crianças possam refletir sobre o mundo e atuar nele. Para concretizar tal tipo de ação pedagógica, precisamos repensar os modos de organização escolar.

O regime de ciclos nos oferece possibilidades de repensarmos os tempos escolares, do modo a encontrarmos formas diversificadas de abordar os conhecimentos, rumo a um ensino mais problematizador. Um ensino que estimule os estudantes a agir na sociedade. Ferreira e Leal (2006) concebem, assim, que o ciclo:

vos, porque as crianças precisam de tempo para entender o espaço escolar de interação e para engajarem-se na cultura escolar:

entender a rotina e o funcionamento da escola, os modos de interação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, os papéis que precisam desempenhar. Isto é, no primeiro ano, a criança está se inserindo nas práticas escolares, entendendo como se organizam as relações e construindo suas expectativas quanto ao que vai aprender e aos motivos pelos quais vai aprender o que é instituído.

Sabemos que, aos seis anos de idade, as crianças já construíram muitos saberes sobre o funcionamento da sociedade e são solicitadas pelos grupos sociais dos quais participam a interagir em eventos diversos que exigem, sobretudo os conhecimentos sobre diferentes instrumentos culturais, como, por exemplo, a escrita. Desse modo, o ciclo de alfabetização tem como um de seus focos o domínio autônomo desse instrumento cultural, a escrita, e a ampliação das capacidades de uso da oralidade em ambientes públicos.

No entanto, é sabido que as crianças são oriundas de diferentes grupos sociais e que, portanto, apresentam diferentes experiências nesses grupos. Também vivenciam diversos percursos individuais. Ter atenção a essas experiências é necessário para que sejam organizadas práticas escolares que aproximem as crianças de suas experiências extraescolares.

O espaço de três anos foi estabelecido, também, pelo reconhecimento da com-

plexidade relativa à aprendizagem e consolidação da escrita, tendo-se como norte o domínio autônomo pela criança da leitura e produção de textos. Nem todas as crianças concluem o primeiro ano lendo e escrevendo com autonomia, de modo fluente. Elas podem, então, dar continuidade a tais aprendizagens no ano seguinte, sem passar pela angústia da retenção.

O regime ciclado, como vínhamos discutindo, favorece a criação de novas formas de organizar os tempos e espaços escolares, assim como a possibilidade de diversificação dos modos de agrupamento das crianças. No entanto, para que o princípio dos direitos de aprendizagem seja garantido, é necessário planejar a ação docente, de modo que sejam reconhecidos os conhecimentos construídos pelas crianças nos espaços extraescolares e sejam propiciadas situações para que novas aprendizagens aconteçam. É preciso, portanto, planejar a progressão escolar.

A progressão, no entanto, não pode ser vista simplesmente como passagem de uma etapa de escolaridade para outra. Ela pode representar, na realidade, fenômenos distintos, mas interligados. Pode-se, por exemplo, falar de progressão escolar, que é o avanço formal no processo de escolarização, havendo reconhecimento de que o indivíduo passou de uma etapa de escolarização a outra. Pode-se falar de progressão do ensino, que implica no planejamento de

situações que sejam gradativamente mais complexas quanto aos conhecimentos e capacidades exigidos e pode-se, também, falar de progressão das aprendizagens, que diz respeito ao fato de que os estudantes agregam conhecimentos e desenvolvem capacidades durante a escolarização.

A preocupação exposta pelo professor Mario Sérgio Cortella, no depoimento discutido no início deste texto, é justamente com o fenômeno que algumas vezes tem acontecido de haver progressão escolar, sem a progressão das aprendizagens a que os estudantes têm direito.

É importante, sim, que as crianças progredam no processo formal de escolarização, mas com garantia da progressão de aprendizagens.

Na unidade 1 deste conjunto de materiais, foram expostos quadros de direitos de aprendizagem que exemplificam possibilidades de progressão do ensino que podem (e devem) favorecer a progressão das aprendizagens. Como foi discutido, há certas aprendizagens que precisam ser iniciadas no começo da Educação Básica, mas que são consolidadas no decorrer do processo de escolarização. No entanto, mesmo em relação a essas aprendizagens, é possível, no interior de cada ano letivo ou mesmo em uma mesma sequência didática, promover progressão do ensino, considerando-se, por meio da avaliação, os conhecimentos que vão sendo agregados ao longo do processo.

Schnewuly e Dolz (2004), ao tratarem sobre o tema, alertam que o currículo deve propor problemas que, em cada ciclo, provoquem tensões entre as possibilidades internas dos aprendizes e as exigências externas, fontes da aprendizagem. Isto é, os autores mobilizam o conceito de zona de desenvolvimento proximal, da abordagem *vygotskyana*, para indicar que o processo didático precisa ser organizado de modo que sejam considerados os conhecimentos e capacidades efetivados, os que estão em vias de apropriação e os que constituem as expectativas acerca do que precisa ser ensinado, mas ainda não faz parte da bagagem dos estudantes.

Por meio do engajamento em situações que desafiem os aprendizes a resolver problemas, os professores favorecem novas aprendizagens e a consolidação das aprendizagens realizadas ou iniciadas. Para isso, precisam ter clareza sobre quais são os direitos de aprendizagem das crianças, considerando suas vivências na escola e fora dela. Tendo consciência sobre quais são esses direitos, o docente precisa, por meio da avaliação, distinguir entre quais já foram garantidos, quais estão em processo e quais ainda não foram contemplados.

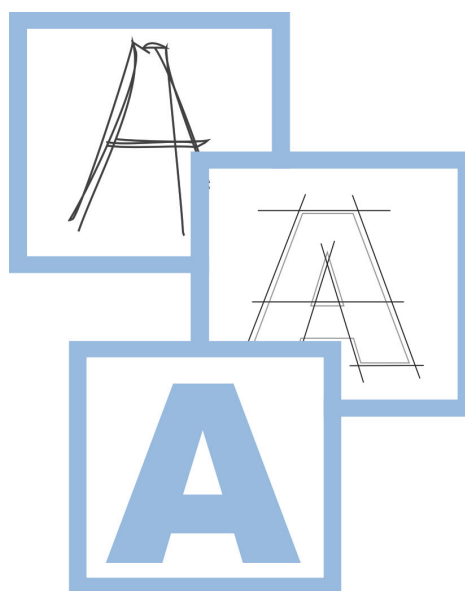
Desse modo, ao pensarmos o currículo no ensino da língua materna, precisamos considerar, em relação à linguagem, o que precisa ser ensinado, considerando as práticas de linguagem das quais os aprendizes

participam e as que podem participar, os saberes e habilidades já construídos e os que precisam ser apropriados. É preciso, ainda, contemplar, na prática de ensino da língua materna, variação textual quanto aos gêneros e suportes textuais e vivência, na escola, de situações semelhantes às do dia a dia, sempre com o propósito de favorecer aprendizagens que possam contribuir para a inserção social das crianças.

Para Schneuwly e Dolz (2004), é de fundamental importância prever a aprendizagem em *espiral*, ou seja, organizar o ensino de modo que as reflexões sobre as práticas de linguagem, e, conseqüentemente, sobre os gêneros textuais sejam cada vez mais complexas, mas é preciso, também, favorecer a retomada do que já foi objeto de ensino. Um mesmo conhecimento ou uma mesma capacidade, desse modo, pode ser foco de ensino em diferentes etapas de escolarização, mas, ao mesmo tempo, devem ser previstas estratégias para que haja ampliação dos conhecimentos e capacidades.

Uma pesquisa realizada por Cruz e Albuquerque (2008) ilustra bem a importância de se contemplar aprendizagens a cada ano de modo a promover um ensino com progressão. As pesquisadoras analisaram o trabalho desenvolvido pela professora Ana Rolim, que acompanhou a sua turma nos 10 e 20 anos do 10 ciclo, durante os anos de 2006 e 2007. As observações

realizadas e os dados dos instrumentos de avaliação aplicados mostraram que a professora, no primeiro ano, enfatizou atividades de leitura e produção de textos de gêneros diversos, mas também dedicou bastante tempo com atividades destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética, centradas na reflexão sobre palavras, sílabas e letras. No ano seguinte (2º ano), tais atividades continuaram ocorrendo, mas, como muitas crianças já estavam dominando os conhecimentos sobre o sistema de escrita, houve mais tempo para a realização das atividades de leitura e a produção de textos, de diversas formas e finalidades. As autoras mostraram que, como os alunos concluíram o 10 ano com domínio da base alfabética, puderam vivenciar, no 2º ano, de modo mais autônomo, situações em que leram e produziram textos para atender a propósitos diversos.



Os dados da pesquisa evidenciam, como foi discutido no caderno da unidade 1, no caso do ciclo de alfabetização, que é possível promover meios para que as crianças alcancem aquilo a que têm direito: apropriarem-se, logo no início da escolarização, do Sistema de Escrita Alfabética para terem autonomia para ler e escrever. Não se pode, no entanto, esquecer que elas têm direito também a aprenderem a interagir

por meio da produção e da compreensão de textos orais e escritos de diferentes gêneros. Tais aprendizagens, no entanto, continuam a ser objetos de ensino e de aprendizagem por toda a etapa de escolarização no Ensino Fundamental.

Assim, ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças têm direito de terem consolidado, ao menos, as seguintes aprendizagens:

- conhecer textos literários diversos, valorizando-os;
- compreender textos de diferentes gêneros, sobretudo os da esfera literária (contos infantis, fábulas, lendas, dentre outros), lidos pelo professor;
- produzir, com mediação do professor, textos de diferentes gêneros, para atender a finalidades sociodiscursivas diversas;
- conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc;
- reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção;
- valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais;
- escrever o próprio nome;
- reconhecer e nomear as letras do alfabeto;
- diferenciar letras de números e outros símbolos;
- conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros;
- compreender que palavras diferentes compartilham certas letras;
- perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras;
- segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho;
- identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas;
- reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições;
- perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas;
- ler, ajustando a pauta sonora ao escrito;
- ler e escrever palavras.

Resta, no entanto, a questão: “e se, ao término do primeiro ano, alguma criança não tiver consolidado tais aprendizagens?”.

Como viemos discutindo desde o primeiro caderno deste conjunto, o currículo preza, em uma perspectiva inclusiva, pela autoimagem e autoestima da criança, pelo seu desenvolvimento pleno, pelo respeito ao seu percurso de vida. A construção da identidade das crianças é, como já foi dito, uma das consequências inevitáveis do processo de escolarização. A segurança das crianças quanto às suas possibilidades de aprender, quanto às suas próprias capacidades é requisito fundamental para que ousem e busquem novos conhecimentos. Desse modo, a reprovação não vai ajudar essa criança no processo de aprendizagem do que não foi consolidado no ano letivo. É importante que ela continue sua escolarização e que tais aprendizagens sejam garantidas no ano seguinte.

Cabe à escola, neste processo de continuidade, registrar as informações acerca de como essa criança concluiu o ano letivo e prever, para o ano seguinte, os modos

de acompanhamento dessa criança.

Em conclusão, a defesa desse tipo de procedimento resulta da ideia de que não podemos nos acomodar frente à exclusão dessa criança pela via da reprovação e nem nos calarmos e deixarmos que ela prossiga sem ajudá-la a se apropriar do que, de fato, é seu direito. Assim, de um ano letivo para o outro, é preciso delinear as possibilidades de atendimento, de organização do tempo dessa criança e dos processos pedagógicos para que as aprendizagens se efetivem.

Deixar os registros de um ano letivo para o outro é uma forma de ajudar o planejamento do professor e da escola, pois uma das possibilidades é que a própria escola desenvolva estratégias para agir junto a essa e a outras crianças que estejam em situação similar, tal como podemos perceber no depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano, que ensina na Escola Municipal Nova Santana (Camargibe – PE) e na Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE):

É muito importante para nós, professores, registrarmos o desempenho das crianças no processo ensino aprendizagem. Por meio deles, mapeamos as situações pedagógicas desde o perfil inicial até o perfil em que se encontra ao final do ano letivo, tendo acesso aos seus avanços e dificuldades. Por meio desses registros, sistematizamos os resultados das avaliações, elaborando pareceres, o que torna possível criar estratégias que permitem o alcance dos objetivos estabelecidos.

Os pareceres são registros da vida escolar das crianças, nos quais apresentamos o nível de leitura, escrita, oralidade e encaminhamentos para que, no ano posterior, haja uma continuidade do trabalho já iniciado, no qual se ofereça às crianças novas oportunidades de construir as competências instituídas.

Percebo, então, a importância desses pareceres na nossa prática cotidiana, inclusive por podermos mostrar o perfil de saída das crianças e encaminhamentos com sugestões de estratégias para o ano posterior.

A professora Ana Lúcia explicita, nesse depoimento, o compromisso com as crianças, a preocupação com a aprendizagem, levando a sério o princípio da inclusão e respeito aos aprendizes. É tal tipo de prática que assegura a continuidade da ação didática e favorece o trabalho de acompanhamento necessário a um currículo inclusivo.

Referências

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Fabricando o ensino da escrita no 1º ciclo. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de Prática de Ensino - ENDIPE**, Porto Alegre, CDROM, 2008.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Andrea Tereza B.; LEAL, Telma Ferraz. **Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa**: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (orgs). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11 – 26.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. In: BEAUCHAMP, Jeanette; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas do século XX**: o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

SANTOS, Lucíola P. & PARAÍSO, Marlucy A. O currículo como campo de luta. Em **Presença Pedagógica**, no 7, 1996.

Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros

Telma Ferraz Leal

Tradicionalmente, no contexto escolar, o termo avaliação vem associado à ideia de aprovação ou retenção dos estudantes. Recorrentemente, pensa-se que a avaliação diz respeito apenas ao desempenho dos estudantes. Sem dúvida, essa é uma finalidade importante da avaliação. No entanto, cada vez mais esse termo vem sendo empregado de forma mais abrangente. Barreto (1996), após ter analisado vários documentos curriculares na década de 1990, atenta que:


“[...]o tratamento da avaliação, sobretudo nas propostas que adotam o sistema de ciclos, demonstra um salto qualitativo. Nesse caso, a avaliação deixa de ser considerada no âmbito restrito da relação professor / aluno e passa a ser vista como uma questão que diz respeito à escola como um todo e ao sistema de

ensino em geral, perdendo o seu caráter de arma utilizada contra os interesses da clientela.”

Nesse sentido, a avaliação passa a ser vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo. Não apenas os estudantes são avaliados, mas também o professor, a escola, o sistema. A avaliação, assim, passa a ser encarada como um instrumento para redimensionamento da prática.

A avaliação dos estudantes é parte importante desse trabalho de análise do processo pedagógico. Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, pode-se melhorar a prática pedagógica. Desse modo, não se concebe mais dar peso apenas à avaliação das crianças que se faz no final do ano letivo. É preciso reconhecer que avaliamos as crianças em diferentes momentos, com diferentes finalidades:

- para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles;
- para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las;
- para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento;
- para definir os encaminhamentos relativos à progressão das crianças de um ano letivo para outro.



Em cada uma dessas situações de avaliação, é necessário ter-se clareza do que será ou do que foi ensinado, para que sejam construídos instrumentos que possibilitem uma imagem o mais aproximada possível do que o estudante sabe sobre o que se vai avaliar.

Schnewuly e Dolz (2004), por exemplo, ao proporem o trabalho com sequências didáticas, defendem que uma primeira etapa para se planejar o ensino é avaliar o que as crianças já são capazes de fazer de modo autônomo. Mas alertam que as condições de avaliação devem favorecer a mobilização dos conhecimentos pelas crianças. Eles propõem, por exemplo, que antes de se solicitar que as crianças produzam textos de um determinado gênero, seja realizada uma situação inicial que ajude os estudantes a mobilizar seus conhecimentos prévios. Por exemplo, se vai ser solicitada uma carta de reclamação, é importante que exemplares desse gênero sejam lidos e discutidos, de modo a que as crianças os associem às suas experiências prévias com esse gênero. Também é preciso construir meios para que os estudantes tenham conhecimentos suficientes sobre o tema e sobre a situação de interação na qual o texto será produzido.

Essa situação inicial pode servir de ponto de partida para uma primeira produção diagnóstica. Ao ser promovido tal tipo de situação, as crianças têm mais condições de mostrar o que sabem e, assim, é possível planejar situações didáticas para

ajudá-las a se apropriarem do que não sabem ou a consolidarem o que está ainda em processo de apropriação.

Se tal tipo de situação é tão importante em uma avaliação diagnóstica para iniciar uma sequência didática, é mais importante ainda prever situações favoráveis nos momentos em que a avaliação tenha algum impacto mais forte sobre o destino escolar das crianças, como é o caso das decisões sobre os encaminhamentos de um ano letivo para outro.

Por exemplo, na avaliação do Sistema de Escrita Alfabética, alguns cuidados podem ser tomados. Muitas vezes, essa avaliação é feita por meio de um ditado em que o professor diz as palavras e as crianças as escrevem em um papel, no mesmo momento. Nesses casos, é provável que as crianças que ainda estejam precisando se concentrar para decidir quantas e quais letras vão utilizar para escrever cada palavra se sintam pressionadas pelo tempo e pelas outras crianças que concluem a atividade mais rapidamente e que solicitam novas palavras a serem ditadas. Muitas vezes, as crianças que ainda estão consolidando tais aprendizagens ficam ansiosas e registram quaisquer letras para terminar a tarefa ou mesmo desistem de tentar escrever as palavras. Desse modo, não são favorecidas boas condições de avaliação, pois essas crianças não vão evidenciar tudo o que elas são capazes de fazer na atividade proposta. Seria muito mais adequado entregar uma folha com os

desenhos das palavras a serem escritas para que cada criança possa ir fazendo a tarefa com maior concentração e sem a pressão dos colegas para terminar logo.

Além da preocupação com o favorecimento de boas condições de avaliação, com uso de instrumentos adequados, é importante também que a análise não seja feita por meio da comparação entre a criança e seus colegas e sim entre o que a criança é capaz de fazer naquele momento e o que ela era capaz de fazer no início do processo, tomando-se em consideração o que se pretendia ensinar e o que está sendo avaliado.

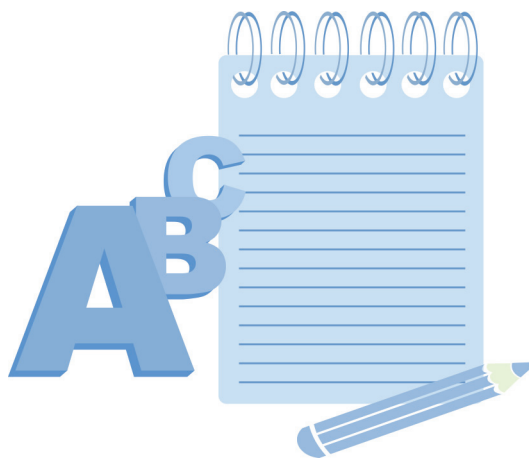
Por isso, a clareza sobre o que se espera em cada ano letivo é tão importante. A avaliação diagnóstica no início do ano pode ser tomada como ponto de partida para entender quais foram os avanços da criança naqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação. Muitas vezes, um aluno pode demonstrar menos conhecimentos sobre o que se está avaliando do que um colega de classe, mas ter tido mais avanços que ele.

Para que sejamos capazes de analisar os avanços das crianças, precisamos criar boas situações de avaliação e boas estratégias de registro. Os quadros de acompanhamento da aprendizagem favorecem tais análises. Outras formas de registro também podem ser utilizadas, como o portfólio, o diário de classe ampliado, o caderno de registro dos alunos (com uma página para cada estudante, onde são registradas informações sobre

as aprendizagens realizadas, dentre outras).

Na passagem de um ano letivo para o outro, os pareceres sobre os estudantes também podem ajudar bastante, tanto para que as famílias acompanhem a escolarização das crianças quanto para que a própria escola possa ter elementos para entender os seus percursos. É importante, no entanto, ter cuidado para não enfatizar mais as dificuldades do que os avanços. É preciso realmente apreender o que a criança vem demonstrando em termos de aprendizagem e sinalizar para o que ela precisa dar conta em um ano seguinte.

Por meio do registro, garantimos que as crianças sejam avaliadas continuamente de modo mais seguro. Podemos ver seus avanços de modo muito mais claro do que por meios assistemáticos e desorganizados, que podem, muitas vezes, turvar a visão e deixar que imagens sedimentadas sobre as crianças levem a construções negativas acerca de suas potencialidades.



A professora Ivanise Cristina da Silva Calazans, do 2º ano da Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE), destaca, em seu depoimento, a importância do registro no seu cotidiano:

No planejamento, no processo de alfabetização, não posso deixar de considerar a proposta curricular do meu município, as formações continuadas das quais participo, as leituras que me dão fundamentação teórica, a troca de experiências com colegas professores dentro e fora do ambiente escolar. Não posso também deixar de considerar os conteúdos a serem ensinados, as anotações constantes dos avanços da turma, o redirecionamento necessário, visualizado com base nas anotações.

Os registros de final de ano precisam ser retomados pelos professores no início do ano seguinte, para que sejam planejadas ações. A discussão coletiva sobre o planejamento anual é uma boa maneira de socializar os conhecimentos sobre as crianças, tomando-se sempre cuidado para que as imagens das crianças não sejam sedimentadas. Todas as pessoas mudam e, de um ano para o outro, as crianças aprendem coisas novas, mudam seus comportamentos e atitudes, assim como qualquer pessoa. Desse modo, as informações devem ser pontos de partida para o planejamento, mas não uma “camisa de força”.

Nessas reuniões coletivas no final do ano letivo e início do ano seguinte, pode-se pensar em estratégias para a reorganização da escola, tendo-se como foco de preocupação as necessidades das crianças. Isso faz parte de uma política de decisões coletivas que possa não apenas interferir nos arranjos de espaços e tempos da institui-

ção, mas também nos modos de interação. Elas podem se constituir em espaços de formação da própria equipe.

Nóvoa (1995), a esse respeito, atenta que a formação de professores deve contemplar a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e uma cultura organizacional no seio da escola. Assim, para que a escola seja pensada como espaço de aprendizagens mútuas, é preciso coletivizar as discussões e as decisões, para que todos sejam responsáveis pelos estudantes.

Pérez Gómez (1995) também ressalta esse potencial da instituição escolar, afirmando que cada escola estabelece sua própria dinâmica de intercâmbios pessoais e curriculares; assim, cada uma atua de modo único, singular. Quanto mais comprometidos com a comunidade e com os estudantes estiverem os profissionais da escola, maior será a possibilidade de esta-

belecimento de responsabilidades mútuas nesses espaços de discussão coletiva.

Além da organização dos pareceres sobre as crianças, dos quadros de acompanhamento, registro das decisões tomadas nas reuniões coletivas de avaliação de um ano letivo e planejamento do ano seguinte, é preciso também dar atenção à organização dos materiais da escola: os livros, as revistas, os jogos, dentre outros.

É preciso analisar se os materiais didáticos estão catalogados, se estão guardados com cuidado em locais seguros, de modo a garantir sua conservação. Quando, na escola, os materiais são organizados, há maior possibilidade de uso no cotidiano. Ao planejar as atividades, os professores podem saber com mais facilidade onde encontrar os recursos necessários. É importante que todos tenham acesso não só aos materiais, mas também ao registro dos acervos da escola. Os estudantes também têm mais acesso aos materiais quando há planejamento acerca de quais materiais eles podem dispor e em que condições.

Além desses recursos didáticos, é importante também que cada professor organize seus próprios materiais: registros de aulas, planejamentos, fichas de atividades, dentre outros. É importante perceber que os materiais utilizados em um ano letivo podem e devem ser utilizados em outros anos. Muitas vezes, o professor planeja uma aula muito boa e depois esquece do que foi feito, ou prepara

uma atividade que favoreceu a aprendizagem das crianças de uma turma, mas não pode mais utilizá-la porque não guardou o texto utilizado ou, às vezes, até mesmo a atividade elaborada. Com certeza, o trabalho pedagógico será mais fácil se houver um bom arquivo do que foi produzido pelo docente.

Enfim, o planejamento da ação pedagógica e a organização das informações sobre as crianças e dos materiais de uso são os pilares básicos para que as intenções docentes sejam concretizadas e todas as crianças aprendam o que lhes é de direito.

Referências

BARRETO, Elba. Propostas curriculares de estados e municípios. **Em Presença Pedagógica**, no 7, 1996.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Vida de Professores** (org) Porto: Porto Editora, 1995.

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

Na unidade 2 são listados vários materiais que precisam ser preservados de um ano para o outro.

COMPARTILHANDO

Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens

Professora Ivanise Cristina da Silva Calazans
Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE)
2º ano do Ensino Fundamental

Para planejar e rever o que ensinar, como ensinar e qual o resultado do que estava sendo ensinado, utilizei alguns instrumentos que foram unificados na Rede. A primeira diagnose do componente curricular Língua Portuguesa foi realizada em março de 2012, organizada em três partes:

1. Eixo da escrita:

atividade de escrita de palavras com base em desenhos. O campo semântico das palavras foi material escolar (decidido por nós, professores, no 2º estudo quinzenal de fevereiro/2012), pois as palavras não tinham sido trabalhadas em sala. Assim, os estudantes não as sabiam de memória. As imagens escolhidas eram nítidas. Explicamos para os estudantes e para os pais o objetivo da atividade, deixando claro que não teria função classificatória e que as crianças deveriam escrever do jeito que soubessem.



2. Eixo da produção de texto escrito:

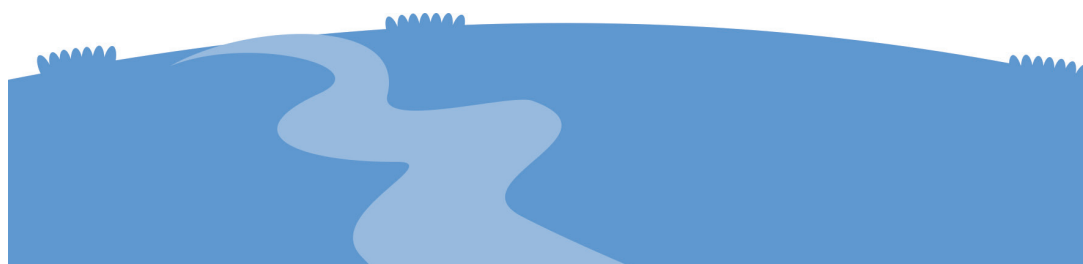
atividade de escrita de um convite. O gênero já tinha sido trabalhado em sala e a atividade tinha a finalidade de verificar se os estudantes produziam textos com segmentação e com as características do gênero: textos curtos, com uso de contextualizadores, com sequência das informações.

3. Eixo da leitura:

avaliação da leitura de palavras e de texto. Após a produção de textos e para avaliar a fluência de leitura, foi solicitado também que as crianças lessem textos.

Os resultados das avaliações foram registrados em quadros construídos a partir da definição do perfil de saída dos alunos. Tais quadros foram elaborados em meados de 2000 e revisados em 2006, sendo preenchido frequentemente no diário de classe (Quadro de Desenvolvimento dos Estudantes). Faça os registros também no meu caderno de anotações e planejamento.

Realizar essa avaliação diagnóstica foi importante, pois, de posse dos resultados, pude elaborar um planejamento atendendo às necessidades gerais e individuais da turma. No final, pude analisar quais foram as aprendizagens das crianças.



Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades?

Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão-PE)

A construção dos conhecimentos dos alunos não acontece em apenas uma intervenção. Mesmo sabendo que desenvolvemos uma ótima atividade em tal aula, é certo que esse saber não será consolidado em um único momento. Dessa maneira, precisaremos proporcionar outros momentos que possibilitem aos nossos alunos novas reflexões sobre a mesma temática. Sendo assim, por que não repetir propostas nas quais obtivemos bons resultados? A utilização de situações didáticas já vivenciadas possibilita aos alunos que tiveram dificuldades, na primeira vivência, superá-las,

utilizando dos conhecimentos que já tinham. Um exemplo é o trabalho com jogos que podem ser explorados inúmeras vezes. Em algumas situações, utilizo o mesmo jogo mais de uma vez durante o mês e com o mesmo grupo de alunos. Percebo que, a cada nova vivência, eles avançam dentro dos conhecimentos trabalhados e utilizam esses conhecimentos em outras atividades propostas em sala. Repetir atividades não significa não planejar novas situações, mas fazer com que, a partir de situações já experimentadas, possamos continuar a desenvolver novos saberes em nossos alunos.



Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades?

Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE)
Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE)

Considero importante a participação da turma no planejamento e na avaliação das aulas. É importante a participação na construção da agenda diária e na avaliação da aula. Exemplifico essa prática com o relato de uma das atividades realizadas com meus alunos.

No componente Língua Portuguesa, como um dos objetivos, pretendia fazer com que os alunos aprendessem a identificação de todas as letras do alfabeto. Para tanto, abordava diariamente o alfabeto, que no início do ano era escrito apenas em letra bastão e, posteriormente, aparecia também em letra cursiva e de imprensa em suportes textuais como cartazes e livros. Esse conteúdo passou a ser ensinado por meio de atividade permanente, pela necessidade da turma. Para não se tornar algo cansativo e de certo modo mecânico, o conteúdo foi abordado de maneiras diferentes, como: bingo de letras; pesquisa em cartazes, livros, objetos; leitura do

alfabeto no quadro (às vezes em ordem, às vezes aleatoriamente); escrita de iniciais no quadro após ter dito palavras, no uso de jogos.

Nesse tipo de rotina em sala, há várias dessas atividades das quais os alunos gostam muito, sendo até solicitadas por eles. Eu costumo repeti-las, pois são boas para a aprendizagem e motivam as crianças a querer realizar o que está proposto. Também costumo explicar a eles que, muitas vezes, precisamos repetir algumas atividades porque há colegas que estão precisando e porque aqueles que conseguem identificar podem ajudar os outros.

Percebo o quanto tem sido importante essa repetição de atividades, fazendo as devidas adequações nelas, reinventando-as, pelo fato de poder perceber avanços e contribuir para a melhoria dos que estão ainda sem apresentar os resultados almejados.

Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: o papel dos registros da ação didática

Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe – PE)
Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE)

Planejar é uma prática inerente ao cotidiano escolar. É o planejamento que direciona o trabalho a ser realizado no decorrer do ano letivo. Planejamos a prática discutindo o que precisa ser feito e como fazer, além de refletir sobre os resultados. Sua flexibilidade permite mudanças em sua execução, adequando a rotina da turma sem perder de vista a proposta pedagógica.

É importante pensar e repensar o planejamento, pois situações didáticas que não foram boas precisam ser reorganizadas, e as que apresentaram resultados favoráveis podem apontar para novas situações a serem planejadas e socializadas. Assim, uma consulta a um planejamento do ano anterior, por exemplo, viabiliza as propos-

tas para o ano em curso porque estratégias realizadas com êxito podem ser repetidas. A socialização das experiências entre os professores também pode ajudar. Professores do ano anterior e atual podem interagir, dialogando sobre as impressões e sobre as atividades boas.

Considero interessante registrar que o uso do planejamento do ano anterior não significa necessariamente copiar, anulando conhecimentos novos, uma vez que, de acordo com a realidade da turma, é natural que algumas mudanças aconteçam; isso significa ter um ponto de partida, baseado em vivências, evidenciando – por que não dizer? – práticas significativas.

Sugestão de roteiro para avaliação do curso

1. Avalie cada um dos aspectos a seguir referentes ao curso ministrado:

- conteúdos abordados;
- nível de aprofundamento dos estudos;
- recursos utilizados nos encontros;
- outros.

2. Avalie o orientador de estudos que atuou na sua turma, considerando os critérios abaixo:

- pontualidade;
- clareza na exposição dos temas em discussão;
- domínio do conteúdo abordado;
- condução das atividades propostas;
- relação com o grupo.

3. Avalie sua participação como aluno(a) do curso considerando os critérios abaixo:

- pontualidade;
- assiduidade;
- participação nas discussões;
- leitura prévia dos textos indicados.

4. Este curso contribuiu para a sua formação? Por quê?

5. Este curso causou algum impacto na sua prática? Qual?

6. Quais foram as principais mudanças observadas na prática?

7. Quais temáticas você gostaria que fossem tratadas em um curso de continuidade a este curso?

8. Se julgar necessário, faça outros comentários.

APRENDENDO MAIS

Sugestões de leitura

Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?

1.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?** Anais da 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2008. (Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT10-4849--Int.pdf>)

Este texto apresenta uma pesquisa que teve o objetivo de analisar as práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos. O estudo foi desenvolvido em três turmas correspondentes aos 1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo de uma escola da Secretaria de Educação da cidade do Recife, com bons índices de aprendizagem da leitura e da escrita. Foram utilizados três procedimentos metodológicos: (1) realização de duas atividades diagnósticas com os alunos das três turmas do 1º ciclo, no início e no final do ano letivo; (2) entrevistas com as professoras; (3) observações de aulas das professoras que lecionavam nas turmas investigadas. A análise dos resultados apontou que a prática diferenciada das professoras, o respeito à heterogeneidade e o estabelecimento de metas para cada ano do ciclo teriam possibilitado a apropriação da alfabetização pelos alunos do 1º ano e o avanço dos alunos, dos outros anos na aprendizagem da escrita ortográfica e na produção textual, tornando a proposta de ciclos viável.



2.

Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória.

BARRETO, Elba; MITRULIS, Eleny. **Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória.** In: Cadernos de pesquisa, n. 108: 27 a 48, novembro, 1999. (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>)

Elba Barreto e Eleny Mitrulis discutem, neste artigo publicado na Revista Cadernos de Pesquisa, a implantação dos ciclos escolares no Brasil, mostrando as razões que motivaram tal mudança. Dentre outras questões, aborda a reprovação escolar e a questão do ciclo de alfabetização. Por meio de uma abordagem histórica, resgata as experiências vivenciadas no país desde a década de 1950 até a década de 1990. Recuperam, também, dados de pesquisa sobre as propostas curriculares dos estados e de alguns municípios, vigentes entre 1985 e 1995.

3.

Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.

MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Disponível em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Avaliacao_Livro.pdf).

Neste livro, os autores procuraram tratar de diferentes aspectos de um mesmo tema: a avaliação em Língua Portuguesa. Além de questões introdutórias, tais como o papel da avaliação na escola, a relação entre avaliação e organização curricular, e a importância da avaliação para os processos de letramento e alfabetização, foram abordados os seguintes subtemas: histórico e caracterização dos paradigmas de avaliação, avaliação da compreensão leitora, avaliação da produção do texto escolar, avaliação da oralidade, avaliação da análise linguística, instrumentos de avaliação, avaliação na alfabetização. No capítulo sobre alfabetização, é apresentada uma contextualização histórica da polêmica atual acerca dos métodos fônicos e métodos construtivistas. Para a feitura desta obra também contribuíram professores do ensino fundamental de diferentes redes públicas de ensino que trouxeram depoimentos, memórias, práticas, dúvidas e soluções que muito ajudaram os autores a construir os seus capítulos.

4

Organização do trabalho escolar e letramento.

LEAL, Telma Ferraz. **Organização do trabalho escolar e letramento.** In Santos, Carmi F. & Mendonça, Márcia (org.) Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Disponível em Disponível em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf).

Carmi Santos e Márcia Mendonça foram organizadoras dessa obra, que contém oito capítulos que se complementam. A sequência proposta neste livro tem o objetivo de apresentar gradualmente, e sob vários pontos de vista, as reflexões a respeito do tema – alfabetização e letramento –, de modo que o professor se sinta contemplado nas suas dúvidas e necessidades, apropriando-se, a cada momento, dos saberes relativos ao eixo temático focalizado. O capítulo “Organização do trabalho escolar e letramento” trata da organização do trabalho escolar, o que implica a necessidade de se (re)planejar o cotidiano na escola, para melhor aproveitamento do tempo pedagógico. Nesse processo, a autora discute sobre a importância do registro e da avaliação e analisa a pertinência de atividades permanentes, projetos didáticos, atividades sequenciais, atividades esporádicas e jogos como alternativas para viabilizar o ensino.

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “Todas as cores do mar”, de Luís Cunha Pimentel, ilustrado por Sérgio Fernandes Luiz, da Editora Gaia Ltda.

- 2 – Socializar as aulas realizadas com base nos planejamentos feitos na unidade 7.
- 3 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.
- 4 – Debater, em pequenos grupos, o tema “a reprovação escolar no ciclo de alfabetização”; listar argumentos contra e/ou a favor da retenção escolar.
- 5 – Ler o texto 1 (Ciclo de alfabetização e progressão escolar), em pequenos grupos, comparando os argumentos listados pelo grupo e os argumentos apresentados pela autora do texto; discutir em grande grupo.
- 6 – Analisar, em pequenos grupos, os quadros de “Perfil de grupo” preenchidos, discutir sobre possíveis encaminhamentos para os casos em que os direitos de aprendizagem não tenham sido garantidos.
- 7 – Ler o relato de experiência de avaliação de Ivanise Cristina, da seção “Compartilhando”; comparar com as estratégias que foram utilizadas pelo grupo para avaliar as crianças.

2º momento (4 horas)



1 – Ler texto para deleite: “A menina, o cofrinho e a vovó”, de Cora Coralina, ilustrada por Claudia Scatamacchia, da Gaudi Editorial Ltda.

- 2 - Discutir as questões dos textos da seção “Sugestões de leitura” da unidade 7.
- 3 - Socializar os quadros de monitoramento de atividades sugeridos na seção “Compartilhando” da unidade 7, discutindo sobre os tipos de atividades que mais se repetiram entre os professores e os que foram pouco frequentes.
- 4 - Ler, em grande grupo, os depoimentos das professoras Sheila Cristina e Ana Lúcia, sobre progressão ou repetição de atividades, da seção “Compartilhando”, e verificar se as opiniões das docentes se assemelham às opiniões discutidas no grupo.
- 5 - Ler, em grande grupo, o texto 2 (Avaliação e organização do trabalho docente: a importância do registro) e listar as ideias que surgirem durante a leitura que possam ajudar na organização do próximo ano.
- 6 - Ler o depoimento da professora Ana Lúcia (O papel dos registros da ação didática) e socializar os modos de organização dos materiais didáticos e registros de planejamentos e atividades realizados na escola.
- 7 - Orientar os professores a elaborar relatos de aula a serem apresentados no Seminário de Encerramento (no Portal <http://pacto.mec.gov.br>, são disponibilizadas sugestões de organização do Seminário).
- 8 - Preencher a avaliação do curso.

Tarefa (para casa e escola)

- Escolher um dos textos sugeridos na seção “Compartilhando” e enviar, por email, para o(a) orientador(a) de estudos os questionamentos acerca do conteúdo (escolher coletivamente a obra a ser lida).
- Escrever um relato de experiência de alguma atividade, sequência didática ou projeto didático que tenha sido desenvolvido neste ano, para apresentar no seminário de encerramento do curso.

Anexo

RESOLUÇÃO No 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino
Fundamental de 9 (nove) anos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

FUNDAMENTOS

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I - A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II - A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III - A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

PRINCÍPIOS

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I - Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II - Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III - Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E CARGA HORÁRIA

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

CURRÍCULO

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar; aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que

vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I - Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte;
- e) Educação Física;

II - Matemática;

III - Ciências da Natureza;

IV - Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V - Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes

curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/ 2005.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a

execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis.

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores,

projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:

- I - no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;
- II - no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;
- III - na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;
- IV - na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;
- V - no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Parágrafo único. Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas,

lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I - provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II - adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I - pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

II - pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I - a alfabetização e o letramento;

II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

AVALIAÇÃO: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I - assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

- b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II - utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III - fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea "a" do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV - assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V - prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI - assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII - possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Art. 34 Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das

escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

Parágrafo único. A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

- I - os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;
- II - as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

- § 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político pedagógico.
- § 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.
- § 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I - reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II - valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III - reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV - flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V - superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui

a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 43 Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

- I - um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;
- II - um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;
- III - a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;
- IV - uma política de formação permanente de seus professores;
- V - maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Art. 45 A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

Parágrafo único. Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

- I - fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;
- II - apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o

atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III - incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 46 A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Parágrafo único. Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto políticopedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando:

I - a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II - a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Art. 47 A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo.

A IMPLEMENTAÇÃO DESTAS DIRETRIZES: COMPROMISSO SOLIDÁRIO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I - os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II - a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III - a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV - o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Art. 50 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.