

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

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

ORGANIZANDO A AÇÃO DIDÁTICA
EM ESCOLAS DO CAMPO

EDUCAÇÃO DO CAMPO
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)

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 : organizando a ação didática em
escolas do campo : educação do campo : unidade 08 / Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília :
MEC, SEB, 2012.
[57] p.

ISBN 978-85-7783-093-0

1. Alfabetização. 2. Educação no campo. 3. Avaliação da aprendizagem. 4.
Progresso escolar. I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 96.211 exemplares
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

ORGANIZANDO A AÇÃO DIDÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO
UNIDADE 8
Educação do Campo

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Carolina Figueiredo de Sá
Telma Ferraz Leal

Autoras dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Lúcia Martins Maturano
Ivanise Cristina da Silva Calazans
Maria Cláudia Pereira da Silva
Maria de Fátima Belarmina da Silva
Sheila Cristina da Silva Barros

Leitores críticos e apoio pedagógico

Alfredina Nery
Amanda Kelly Ferreira da Silva
Ana Lúcia Martins Maturano
Ana Márcia Luna Monteiro
Erika Souza Vieira
Evani da Silva Vieira
Ivanise Cristina da Silva Calazans
Rochelane Vieira de Santana
Severino Rafael da Silva
Sheila Cristina da Silva Barros
Yarla Suellen Nascimento Alvares

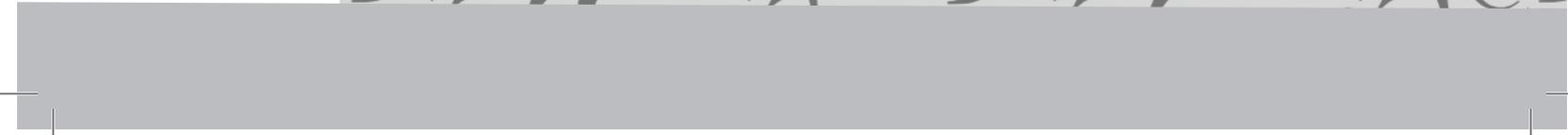
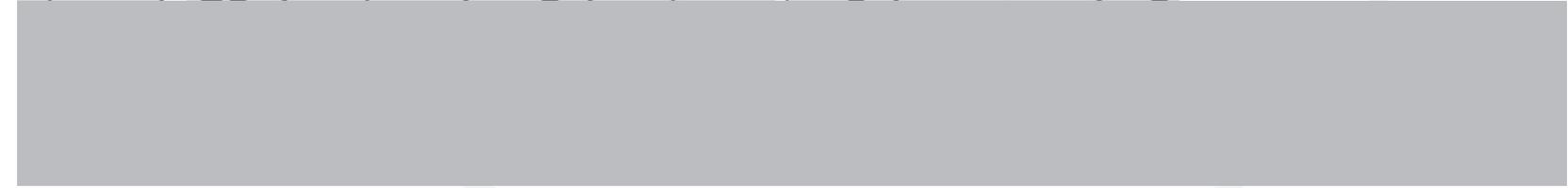
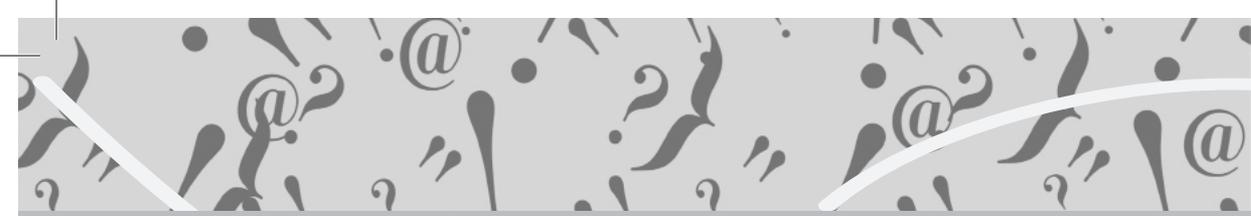
Revisora
Nadiana Lima da Silva

Projeto gráfico:

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

Diagramação, Capa e Ilustrações

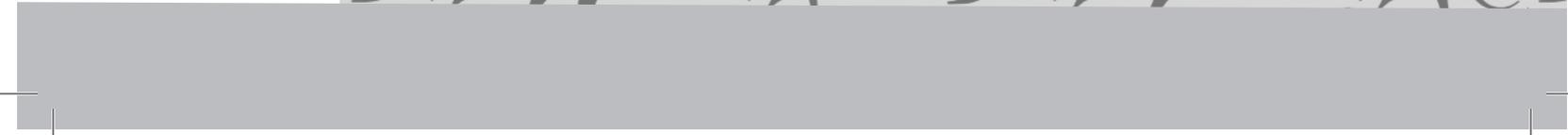
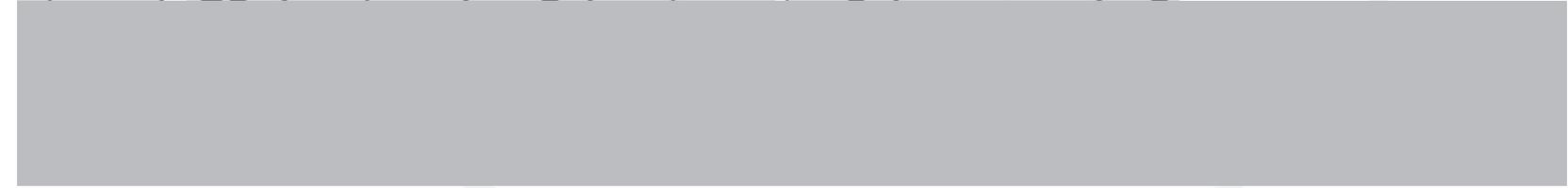
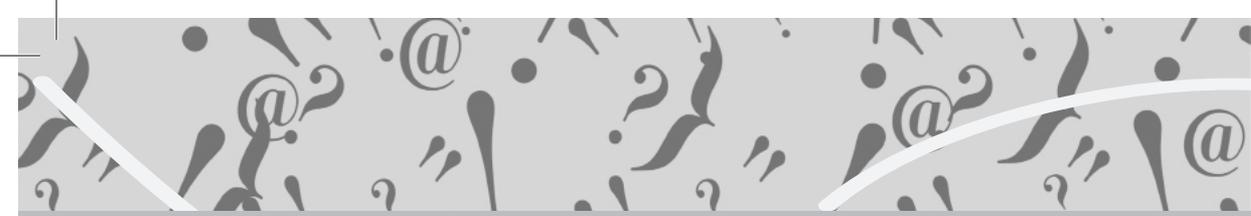
Anderson Martins, Leonardo Rodrigues, Raian Coelho e Túlio Couceiro



Sumário

ORGANIZANDO A AÇÃO DIDÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO

Iniciando a conversa	07
Aprofundando o tema	08
1. Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar	08
2. A organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização	20
Compartilhando	28
1. Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens	28
2. Relato de experiência em turma multisseriada: avaliação da escrita e letramento	30
3. Relato de experiência: avaliação da fluência e interpretação de leitura em turma multisseriada	32
4. Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades?	34
5. Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades?	35
6. Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: o papel dos registros da ação didática	36
7. Sugestão de roteiro para avaliação do curso	37
Aprendendo mais	43
Sugestões de Leitura	43
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	47
Anexo	51
BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.	



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 de maneira articulada ao fortalecimento das identidades coletivas e individuais das crianças do campo. Para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos e os sujeitos do campo e seus saberes valorizados na escola, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidades das crianças, levando-se em conta os contextos reais em que estas se inserem.

Nesta unidade, tais temas serão retomados com o intuito de sistematizarmos algumas reflexões sobre a avaliação e 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 ao mesmo tempo em que promovam a integração entre escola e comunidade.

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;
- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento.



APROFUNDANDO O TEMA

1. Ciclo de alfabetização na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar

Telma Ferraz Leal
Carolina Figueiredo de Sá

Nos cadernos da unidade 1, os princípios para a Educação do Campo no ciclo de alfabetização são debatidos

Refletir sobre os processos de avaliação e progressão escolar coerentes com os princípios e organização da Educação do Campo implica, por um lado, em termos clareza quanto aos objetivos que esperamos atingir no ciclo de alfabetização e, por outro lado, em (re)criarmos dinâmicas do cotidiano escolar que possibilitem às crianças do campo se inserir em práticas educativas contextualizadas, nas quais se afirmem como sujeitos de identidades coletivas e individuais, tal como foi discutido em outros cadernos desta coleção. Isso significa que a transformação de práticas avaliativas na escola deve ser feita de modo a que os saberes (conhecimentos e práticas) dos povos do campo sejam valorizados e integrados ao fazer educativo. Isto consiste em um desafio pedagógico, pois, como afirma Freitas (2002, p.80),

“[...] o desenvolvimento da forma escola ocorreu distanciando-se da vida, artificializando os processos de aprendizagem e acelerando os tempos de preparação. Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal – é mais rápido do que por métodos ativos, ou por meio de pesquisas que o aluno faça.”

Historicamente, nos modelos escolares mais difundidos predominou, e em alguns contextos ainda predomina, um ensino baseado, sobretudo, na repetição e memorização mecânica de conteúdos dos livros didáticos, o que tem caracterizado a escola como uma instituição apartada da prática social dos sujeitos que a constroem.





A avaliação escolar, nesse contexto, mais que instrumento de verificação de aprendizagem e habilidades das crianças pelo professor, se constituía e, muitas vezes, ainda se constitui, como meio eficaz de controle comportamental dos alunos (FREITAS, *ibid.*, p. 84). O caráter punitivo e classificatório da avaliação ainda presente em muitos espaços educativos tem reforçado uma lógica em que se valoriza uma visão hierárquica, em que as crianças são divididas entre as que **sabem** e as que **não sabem** os conteúdos ensinados, criando e aprofundando desigualdades entre elas. O regime seriado, fruto dessa concepção de educação, parte da premissa de que na avaliação das crianças, deve-se averiguar se elas apreenderam o que foi ensinado ou não, como informação única e definitiva para as decisões acerca da progressão escolar de cada uma delas para a etapa escolar seguinte.

No entanto, como viemos discutindo ao longo dos cadernos, o currículo não deve ser entendido simplesmente como um aglomerado de conteúdos, mas como eixo estruturante do cotidiano escolar. 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 apenas os conhecimentos são apropriados no contexto escolar, mas também são reafirmados ou construídos valores e sentimentos. Nesse sentido, Santos 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 orientamos comportamentos e estruturam as personalidades”.





Assim, importa que a escola contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes, fortalecendo suas identidades sociais e culturais em estreita articulação aos sujeitos coletivos de que façam parte, potenciando a inserção crítica e ativa dos estudantes em diferentes esferas de interlocução social. Ainda segundo as referidas autoras,

“[...] o currículo deve dar voz às culturas que foram sistematicamente excluídas pela escola, como a cultura indígena, a cultura negra, a cultura infanto-juvenil, a cultura rural, a cultura da classe trabalhadora e todas as manifestações das chamadas culturas negadas” (SANTOS e PARAÍSO, 1996, p.38-39).

Para que a inserção efetiva das culturas e valores dos povos do campo se realize, para além da seleção crítica de conteúdos que tenham significado para suas crianças e se articulem com os direitos de aprendizagem, é preciso que a escola consiga superar sua forma tradicional de currículo. Nessa, geralmente, o único espaço de aprendizagem é a sala de aula; a única fonte de estudo, os livros didáticos; o único sujeito que ensina, o professor. A escola desconectada da vida dos sujeitos do campo, de suas práticas sociais, implica em um ensino descontextualizado e em processos avaliativos que priorizam resultados (individuais) e não valorizam os processos (coletivos e individuais) pelos quais as crianças vivenciam e constroem novos conhecimentos.

Conforme viemos defendendo ao longo do curso, é preciso que a ação educativa seja colocada no centro da dinâmica escolar, reorganizando os tempos e espaços de ensino-aprendizagem, nas quais sejam valorizadas as diversas práticas sociais, culturais e de produção das quais tomam parte as crianças do campo, em cada contexto particular, de maneira integrada aos direitos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares. Assim, “esta prática do dia a dia, que é práxis humana, isto é, ação/reflexão, deve ser a base da qual parte qualquer atividade educativa, pois só assim consegue unir o fazer e o saber, a prática e a teoria.” (POEL, 1993, p. 43)

Inseridas em processos educativos contextualizados e dinâmicos, as práticas de avaliação também devem ser redimensionadas. Em relato de experiência em turma multisseriada (disponível na seção **Compartilhando** desta unidade), a professora Maria Cláudia Pereira da Silva, da Escola Municipal Eulália Lira Seródio, de Lagoa dos Gatos/PE, nos conta como organizou uma atividade de escrita de cartas para os avós, que partiu de uma intervenção cênica e lúdica, passou pela contação de histórias e conversa, até a escrita e reescrita de cartas que foram de fato entregues aos seus destinatários (no caso, os avós das crianças). Através desta atividade, a professora criou boas condições para avaliar o desenvolvimento das crianças quanto ao nível de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que incentivou a expressão oral, a escuta e colaboração entre elas para a execução da proposta (princípio da coeducação), num contexto de valorização dos laços afetivos familiares.

Criar e deixar emergir contextos significativos de aprendizagem para as crianças é uma forma de enriquecer e potencializar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e formativos do currículo. Tendo em vista os objetivos traçados – o que se planejou e o que se trabalhou na escola, bem como o desenvolvimento de cada estudante –, as práticas avaliativas devem também se articular às práticas sociais das crianças do campo, como vimos no depoimento dado pela professora Maria Cláudia.

A esse respeito, Leal, Albuquerque e Morais (2007, p.98) fazem as seguintes considerações:

“Reconhecemos a necessidade da circulação de informações e conhecimentos, mas não queremos que as crianças (...) aprendam conceitos ou teorias científicas desarticuladas das funções sociais. Queremos que pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades pessoais e sociais (...)”.

No que se refere ao processo de alfabetização, particularmente, as práticas contextualizadas de leitura e escrita influem diretamente na motivação e no interesse com que as crianças se lançam nas atividades escolares. Segundo Poel (1993, p.61),

“[...] levando em conta esta relação íntima entre a sua linguagem e sua prática social, não se pode, no processo de alfabetização, dissociar o estudo da língua da atividade prática de seus participantes. Ao contrário, deve-se desenvolver todo este processo a partir do concreto, do real (...). Ou, com outras palavras, o estudo da língua, no processo de alfabetização, deve ser realizado na perspectiva sócio-contextualizada.”.

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 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 (...) nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras, não para relacioná-las”.

Segundo o autor citado, a fragmentação das disciplinas dificulta que o estudante capte o que está **tecido em conjunto, o complexo**. Concordando com Morin, propomos que o trabalho com a linguagem constitua-se como eixo que integre os diferentes componentes curriculares de maneira

Na unidade 3 o debate sobre a alfabetização na perspectiva do letramento foi aprofundado

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

interdisciplinar, contribuindo para a compreensão da sociedade e suas contradições e para o fortalecimento das identidades dos povos do campo. Propomos que as crianças possam refletir sobre o mundo e atuar criticamente nele. Conforme nos ensina Freire (1989, p.11-12),

“[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Para concretizar tal tipo de ação pedagógica, de modo que esta se estabeleça como eixo estruturante do currículo, integrando as diversas áreas do conhecimento de forma contextualizada, precisamos repensar os modos de organização escolar. O regime de ciclos nos oferece possibilidades de repensarmos tais tempos, de modo a encontrarmos formas diversificadas de abordar os conhecimentos, rumo a um ensino mais problematizador. Um ensino que estimule os estudantes a refletir, questionar e agir na sociedade. Conforme já foi mencionado no caderno da Unidade 1, Ferreira e Leal (2006) concebem que o ciclo:

- 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 a negação da 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, no espaço de três anos foi estabelecido, dentre outros motivos, pelo reconhecimento da complexidade relativa à aprendizagem e à consolidação da escrita, tendo-se como norte o domínio autônomo pela criança da leitura e da 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.

Na unidade 2 foram discutidas diferentes possibilidades de agrupamento/organização escolar.

O regime ciclado 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, articulado ao fortalecimento identitário das crianças do campo, é necessário planejar a ação docente, de modo que sejam reconhecidos os conhecimentos construídos pelas crianças e suas comunidades 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.

No entanto, algumas vezes tem acontecido de haver progressão escolar, sem a progressão das aprendizagens a que os estudantes têm direito. Em 2002, o professor de pós-graduação em Educação da PUC de São Paulo Mario Sérgio Cortella, em entrevista dada à revista Nova Escola (nº 153), 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”.

Apesar da data em que nos foi apresentado, o depoimento acima 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.

É importante, sim, que as crianças progridam no processo formal de escolarização, mas com garantia da progressão de aprendizagens, ao mesmo tempo em que avancem nos processos formativos, estreitando seus vínculos culturais, sociais e políticos à comunidade de que fazem parte. Na unidade 1 deste conjunto de materiais, foram expostos quadros de direitos de aprendizagem que exemplificam possibilidades de progressão do ensino da língua portuguesa que podem (e devem) favorecer a progressão das aprendizagens das crianças, de forma

Na unidade 1, os princípios do currículo inclusivo para a educação do campo foram discutidos



interligada às suas práticas sociais no campo. 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 indicam que o processo didático precisa ser organizado de modo que sejam considerados os conhecimentos e capacidades que as crianças já efetivaram, 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 relacionados à realidade (social, geográfica, cultural, histórica, econômica, etc.) em que vivem as crianças, os professores favorecem novas aprendizagens e a consolidação das aprendizagens realizadas ou iniciadas, ao passo em que instigam a reflexão crítica sobre eventos da natureza, culturais ou sociais com que lidam no cotidiano. 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 com o intuito de ponderar o que é efetivamente pertinente para ser ensinado, precisamos considerar tanto as práticas sociais mediadas pela linguagem, das quais os aprendizes participam ou podem participar, quanto os saberes e habilidades que já foram por eles construídos ou que ainda 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, bem como diversos eventos que integrem e estreitem os vínculos entre escola e comunidade e que ainda favoreçam aprendizagens e vivências comuns às crianças, suas famílias e demais membros da localidade.

Para Schnewuly 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, incluindo os que fortaleçam e valorizem os saberes dos povos do campo no curso do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação, neste sentido, deve acompanhar todo este percurso, avaliando não apenas a progressão de conhecimentos adquiridos pelas crianças, mas também se a progressão de ensino por parte do professor se deu da forma esperada/planejada inicialmente. Para isto, a autoavaliação do professor deve fazer parte do processo. A partir daí novos redimensionamentos devem ser tomados para a continuidade e aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem, de forma contextualizada e vinculada às possíveis intervenções dos estudantes dentro e fora da escola.

Outro aspecto, no entanto, deve ser levado em conta quando discutimos os processos de avaliação na escola. Embora no regime de ciclos os tempos sejam mais flexíveis e distendidos, operando como resistência à lógica dos tempos rígidos da escola tradicional, Freitas (ibid., p. 84) adverte para os dois planos em que os processos avaliativos se dão: o plano formal e o plano informal. Segundo este autor,

“[...] no plano formal estão as técnicas e os procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos; no informal, estão os juízos de valor que orientam os resultados das avaliações e são desenvolvidos por professores e alunos. (...) É aqui que começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho com os alunos ficam permeadas por tais juízos e definem, consciente ou inconscientemente, o investimento do professor neste ou naquele aluno”.

É preciso, portanto, que tenhamos consciência de que estes mecanismos podem interferir, não apenas nos resultados apresentados pelas crianças, mas na apropriação mesma dos conhecimentos e valores que buscamos que sejam construídos por parte delas. Ao contrário, é preciso desenvolver, no dia a dia na escola, concepções de educação e avaliação que incentivem a autonomia, iniciativa, solidariedade e ajuda mútua entre as crianças no decorrer dos processos de aprendizagem.

Resta, no entanto, a questão: **e se, ao término do primeiro ano, alguma criança não tiver consolidado as aprendizagens esperadas?**

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. 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 apoio, de organização do tempo dessa criança e dos processos pedagógicos para que as aprendizagens se efetivem.

Por outro lado, se permitimos e incentivamos que a comunidade na qual a escola se insere tome parte ativa de sua construção, da elaboração tanto dos processos pedagógicos quanto das possibilidades de integração esportivo-científico-cultural entre escola e comunidade circundante, as potencialidades de aprendizagem das crianças se elevam, além da desejada construção de valores referenciados nos sujeitos coletivos de que as crianças são parte. Para isso, é imprescindível que crianças, pais e demais moradores do local possam avaliar, sugerir melhorias, pensar soluções para os diferentes desafios enfrentados pela escola. Como exemplifica o depoimento da professora Maria de Fátima Belarmina da Silva, da Escola Popular Corumbiara, em Rondônia:

“Um dos lemas da Escola Popular é **Antes de ensinar o povo, devemos aprender com ele**. Ao entendermos profundamente e aplicarmos este lema, conseguimos uma relação muito especial com os alunos e a comunidade em geral.

Um exemplo prático são as avaliações regulares de todas as turmas da escola, onde os alunos e moradores da comunidade são estimulados a avaliar também o professor. Muitas vezes mudamos conteúdos, dinâmicas de funcionamento e regras em função destas críticas e sugestões. Com isto, a comunidade sente a escola como sua, participa mais a vontade e cuida melhor dela.

Uma vez, numa turma da Campanha de Alfabetização, uma aluna discordou de algo que disse sobre uma tarefa de matemática. Imediatamente ela se corrigiu: “Desculpa! Olha, eu querendo ensinar a professora”. Eu discordei dela na hora: “Por que não? Quem disse que professor está sempre certo? Não se acanhe de falar, sempre pode discordar de mim.”



Desta forma, concebendo a avaliação nestas múltiplas dimensões e como pontos de partida para novas reflexões e reorganização do trabalho pedagógico, envolvendo não apenas crianças e professores, mas abrindo as portas para a comunidade, a escola do campo pode cumprir com mais êxito os objetivos de assegurar a todas as crianças seus direitos de aprendizagem da língua e demais áreas do conhecimento, fortalecendo os laços culturais, sociais e políticos entre escola e os diferentes sujeitos coletivos do campo. O sistema de ciclos, facilitando a flexibilização dos tempos e espaços escolares necessários para a reorganização curricular pretendida, vai ao encontro de uma educação do campo contextualizada, crítica e democrática.

Referências

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.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos de progressão continuada**: vermelho para as políticas públicas. *Eccos Revista Científica*. n 1, v 4, jun, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 15ªed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; 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.



POEL, Cornelis Joanes van der; POEL, Maria Saete van der. **Prática alfabetizadora de jovens e adultos e construção da nova sociedade.** João Pessoa: Grafset, 1993.

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

2.A organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização

Telma Ferraz Leal
Carolina Figueiredo de Sá

Em diferentes cadernos desta coleção, discutimos sobre o currículo da educação do campo, na defesa de uma perspectiva inclusiva, em que todas as ações pedagógicas sejam voltadas para a garantia dos direitos de aprendizagem, de modo que os estudantes se apropriem de conhecimentos e desenvolvam habilidades, mas, também, construam/fortaleçam identidades coletivas e individuais em consonância com princípios fundamentais que representam conquistas sociais de valorização de culturas locais, luta contra preconceitos e desigualdades. Nesse sentido, é preciso romper com a ideia de avaliação como prática de exclusão, associada meramente à ideia de aprovação ou retenção dos estudantes, e assumir uma concepção mais abrangente, em que, como é defendido por Barreto (1996), não apenas os estudantes sejam avaliados, mas também o professor, a escola e o sistema de ensino. Assim, a avaliação passa a ser vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo. Tal avaliação contempla não apenas os processos cognitivos, mas também aspectos formativos de constituição de identidades coletivas, através do vínculo entre a prática educativa com a comunidade em que se insere. A avaliação, assim, passa a ser encarada como um instrumento para redimensionamento da prática.

Considerando essa perspectiva mais formativa da avaliação, podemos afirmar que a avaliação dos estudantes é parte importante desse trabalho de análise do processo pedagógico, mas não como um meio de selecionar os que serão retidos, mas, sobretudo, como uma forma de diagnosticar as dificuldades e os avanços dos alunos, para melhorar a prática pedagógica. Consequentemente, defendemos que os estudantes sejam avaliados em diferentes momentos do ano letivo, para que o docente possa identificar seus conhecimentos prévios, suas expectativas, suas dificuldades.

Schnewuly e Dolz (2004), por exemplo, defendem que uma primeira etapa para se planejar uma sequência didática é avaliar o que as crianças já são capazes de fazer de modo autônomo. Tal **pesquisa**, para esses autores, é o ponto de partida para o planejamento das atividades. Esses autores alertam que, para termos clareza sobre o que os estudantes já sabem sobre objeto de ensino, é preciso garantir condições de avaliação que favoreçam a mobilização dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, dentro e fora da escola. Situações desfavoráveis de avaliação servem apenas para cristalizar representações inadequadas das capacidades das crianças.

Os pesquisadores citados 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. O relato sobre a celebração do dia dos avós em turma multisseriada do agreste pernambucano, dado pela professora Maria Cláudia Pereira da Silva, da Escola Municipal Eulália Lira Seródio, município de Lagoa dos Gatos/PE (ver relato na íntegra na seção Compartilhando desta unidade), mostra-nos como a docente fez para mobilizar os conhecimentos prévios das crianças, motivando-as a realizar a atividade proposta de produção de texto:

“[...] No momento seguinte li uma carta, como se minha **neta** tivesse escrito pra mim. Após falarmos sobre o conteúdo da carta, o que minha neta dizia nela, cada criança também falou sobre seus avós e suas relações com eles. Depois, identificamos algumas características de como a carta começa e termina (como, por exemplo, inserir local e data na primeira linha, nome do avô/avó na segunda, como podemos despedir ao final, etc.). Convidei as crianças a também escreverem algo para seus avós; elas logo concordaram e começaram, com a minha ajuda, a produção das cartas”.

Ao propor uma atividade de escrita de cartas para seus avós, a professora apresentou inicialmente um exemplo de texto deste gênero, discutindo

Na unidade 5, a utilização de diferentes gêneros textuais na alfabetização foi o foco da unidade

seu conteúdo e características particulares. A professora, como foi dito, produziu uma carta para servir de ponto de partida para a atividade, mas poderia ter adotado uma estratégia de selecionar cartas que, de fato, tivessem circulado entre interlocutores em situações extraescolares. Essa segunda possibilidade traria, para a situação, a vantagem de aproximar mais, para as crianças, as situações escolares às extraescolares.

A reflexão de um texto do mesmo gênero a ser produzido pelas crianças, além de ampliar conhecimentos referentes ao letramento das crianças, cria condições favoráveis para a situação de escrita dos textos pelas crianças, favorecendo suas possibilidades de avaliar diferentes aspectos, como as finalidades do gênero carta, os destinatários, os espaços de circulação do texto, os suportes textuais, dentre outros. Também é preciso, no processo avaliativo, construir meios para que os estudantes tenham conhecimentos suficientes sobre o tema e sobre a situação de interação na qual o texto será produzido. Em suma, a própria situação de avaliação é um momento de sistematização e mobilização de conhecimentos, sendo necessário, para se ter um bom diagnóstico do que as crianças sabem, promover condições favoráveis de realização da atividade proposta.

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. Outro exemplo de situação de avaliação diagnóstica foi relatado pela professora Maria Cláudia:

“Algumas práticas avaliativas podem ser desenvolvidas tanto no início do ano letivo (com o objetivo de avaliar o nível de conhecimento do aluno), quanto no decorrer de todo o ano letivo (com o objetivo de comparar a evolução do desenvolvimento das crianças). (...) Eu fiz um ditado individual (escrita espontânea), com o objetivo de avaliar em que nível da escrita cada criança se encontra. Tinha numa folha várias figuras para as crianças escreverem os nomes de cada uma delas”.

Tomando como referência o relato da professora Maria Cláudia, podemos salientar que há necessidade de planejar as situações de avaliação considerando não apenas a natureza do conhecimento a ser avaliado, como também os modos de lidar com a tarefa das crianças. Na avaliação do Sistema de Escrita Alfabética, foco do relato da professora, alguns cuidados podem ser tomados. A docente explicita que realizou a avaliação por meio de um autoditado, que é uma estratégia que favorece a realização da atividade. Esse tipo de instrumento é diferente da avaliação que 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, diferentemente do que foi vivenciado pela professora, as crianças precisam escrever as palavras todas ao mesmo tempo. Assim, os estudantes que ainda estejam precisando se concentrar para decidir quantas e quais letras vão utilizar para escrever cada palavra se sentem 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. Parece 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, como foi realizado por Maria Cláudia.

Em outro relato, a professora Maria Cláudia nos dá novo exemplo de boas condições de avaliação. Esse outro relato é centrado na fluência de leitura e compreensão dos textos lidos (ver relato na íntegra na seção Compartilhando desta unidade):

“As crianças gostam muito de ficar olhando e brincando com uns livros que ficam expostos em uma estante no canto da sala de aula, inclusive as crianças pequenas. Percebendo esse interesse delas, eu as convidei para fazermos a leitura de livros escolhidos por elas e combinamos que essa leitura seria realizada para toda a turma; pensei que isso os ajudaria no desenvolvimento da oralidade, da leitura, além de expandir o

conhecimento literário, pois elas iriam passar a conhecer a história lida por elas e também as lidas por seus colegas. (...)

No dia seguinte, começamos nosso trabalho. A ordem de apresentação foi escolhida com alternância (uma criança que sabia ler e outra que iria fazer a leitura de imagens). (...)

Enquanto eles liam, eu avaliava como estava seu desenvolvimento na leitura, avaliava seu comportamento diante do público e avaliava também a interpretação, pois ao final de cada leitura fazia perguntas sobre a história lida para saber se eles realmente haviam entendido o que leram, eles recontavam a história com as próprias palavras, uma espécie de resumo”.

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.

No caso citado, a professora realizou o registro do que avaliou após a apresentação de cada criança. Assim, além de criar boas situações de avaliação, preocupou-se também em criar boas estratégias de registro. A docente não explicitou como realizou tais registros, mas salientou a preocupação em sistematizar o que observou tanto em relação à fluência de leitura quanto em relação à compreensão do texto. Uma

possibilidade poderia ter sido a utilização de quadros de acompanhamento da aprendizagem, que favorecem tais análises. Outras formas de registro também podem ser utilizadas, como o portfólio, por exemplo. Para Ferraz (1998, p.50), o portfólio

“[...] compreende todo o processo de arquivamento e organização de registros elaborados pelos alunos, construídos ao longo do ano letivo: textos, desenhos, relatórios ou outros materiais produzidos por eles e que permitam acompanhar suas dificuldades e avanços na matéria. Periodicamente, ele [o professor] discute com cada estudante sobre os registros feitos. O portfólio (...) tem ainda uma vantagem: a de servir como um elo significativo entre o professor, o aluno e seus pais”.

Além de documentar o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos e períodos do ano, o portfólio pode ser instrumento de autoavaliação dos alunos, que conjuntamente com o professor, avalia, a partir das atividades registradas, seus progressos e dificuldades. Como apontado por Ferraz, este instrumento de registro ainda possibilita a participação dos pais ao longo da prática educativa, através do qual estes poderão não apenas acompanhar o desenvolvimento dos filhos em diferentes aspectos, mas também avaliar o ensino e apontar sugestões sobre o mesmo. De acordo com Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 104),

Ver propostas de quadros de avaliação dos estudantes e da turma no portal do MEC

“[...] a relevância não está no portfólio em si, mas no que o estudante aprendeu ao construí-lo, ou seja, ele constitui um meio para se atingir um fim. Dessa forma, é importante pensar que não basta selecionar, ordenar evidências de aprendizagens e colocá-las num formato para serem apresentadas, mas refletir sobre o que foi aprendido e sobre as estratégias usadas para aprender”.

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.

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.

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 (Camaragibe – 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 oportunize às crianças novas possibilidades 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.

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, incluindo momentos de participação ativa dos pais e comunidade, 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 instituição, mas também nos modos de interação. Nas escolas das áreas rurais, nas quais em muitos casos lecionam poucos professores, é possível pensar espaços de discussão, avaliação e encaminhamentos conjuntamente com outras escolas da região, buscando assegurar também a participação dos pais nesta avaliação escolar, de modo que possam ajudar a refletir propostas de superação de problemas, bem como se comprometerem coletivamente a tomar parte em sua execução, se for este o caso. Esses momentos podem se constituir em espaços de formação da própria equipe e de estreitamento dos vínculos

pedagógicos e políticos com os pais de alunos e membros da comunidade interessados neste debate.

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 estabelecimento 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

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



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. Os materiais utilizados em um ano letivo podem e devem ser utilizados em outros anos. 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. Tal organização do trabalho pedagógico é fundamental para orientar os processos avaliativos, integrando à ação pedagógica, como sujeitos ativos, as populações do campo que constroem a escola.

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.

FERRAZ, Petronilha Trevisan. **Aprendizagem e avaliação**. In: *Nova Escola*, n. 116, p. 50-51, 1998.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª Ed. Brasília, 2007.

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

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

COMPARTILHANDO

1. 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 quatro 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). Faço 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.

2. Relato de experiência em turma multisseriada: avaliação da escrita e letramento

Professora: Maria Cláudia Pereira da Silva
Escola Municipal Eulália Lira Seródio (Lagoa dos Gatos/PE)

Era o Dia dos Avós, e para comemorar esta data que homenageia pessoas tão especiais para as crianças, programei um dia de aula que celebrasse esta data, e que também me oferecesse meios para avaliar os alunos.

As crianças começaram a chegar e encontraram uma cadeira diferente na sala de aula, cortinas nas janelas, e eu caracterizada de avó, sentada na cadeira fazendo tricô. Todos ficaram muito curiosos e logo me reconheceram. Comecei a conversar com elas explicando que era o Dia dos Avós, contei algumas histórias, perguntei as crianças sobre seus avós, se conviviam com eles, como era a sua relação com eles, enfim, todos participaram da conversa com muito entusiasmo.

No momento seguinte, li uma carta, como se minha **neta** tivesse escrito pra mim. Após falarmos sobre o conteúdo da carta, o que minha neta dizia nela, cada criança também falou sobre seus avós e suas relações com eles. Depois, identificamos algumas características de como a carta começa e termina (como, por exemplo, inserir local e data na primeira linha, nome do avô/avó na segunda, como podemos despedir ao final, etc.). Convidei as crianças a também escreverem algo para seus avós; elas logo concordaram e começaram, com a minha ajuda, a produção das cartas. Os alfabéticos escreveriam as cartas, os menores fariam desenhos que representassem o que eles queriam dizer para seus avós, eu pedi que eles escrevessem ao lado do desenho o nome de cada coisa desenhada (escrita espontânea).



Após correção das cartas e sua reescrita pelas crianças, os estudantes socializaram suas cartas; por fim, confeccionaram envelopes para entregar este presente aos seus avós. Uma coisa interessante foi que as crianças se empenharam muito na correção das cartas, pensando sobre as palavras que eu tinha circulado (com erros), e fazendo novas tentativas de escrevê-las corretamente, me perguntando quando tinham dúvidas sobre que letra usar. As crianças que fizeram os desenhos me disseram o que tinham escrito ao lado e eu escrevia abaixo. Algumas pediram pra eu escrever mensagens ditadas por elas aos avós e assim fiz para elas. Em alguns casos, os avós moravam em outra cidade. Falei que precisaria do endereço deles. Duas crianças trouxeram o endereço e na semana seguinte enviei suas cartas pelo correio para seus avós.

3. Relato de experiência: avaliação da fluência e interpretação de leitura em turma multisseriada

Professora: Maria Cláudia Pereira da Silva
Escola Municipal Eulália Lira Seródio (Lagoa dos Gatos/PE)

As crianças gostam muito de ficar olhando e brincando com uns livros que ficam expostos em uma estante no canto da sala de aula, inclusive as crianças pequenas. Percebendo esse interesse delas eu as convidei para fazermos a leitura de livros escolhidos por elas, combinamos que essa leitura seria realizada para toda turma; pensei que isso os ajudaria no desenvolvimento da oralidade, da leitura, além de expandir o conhecimento literário, pois elas iriam passar a conhecer a história lida por ela e também as lidas por seus colegas.

Orientei que procurassem livros com histórias não tão longas, do contrário não teríamos tempo suficiente para realizarmos a leitura (são alunos de diferentes níveis e anos); e pedi às crianças menores que escolhessem livros com muitas ilustrações. Foi uma diversão a escolha dos livros.

No dia seguinte, começamos nosso trabalho. A ordem de apresentação foi escolhida com alternância (uma criança que sabia ler com autonomia e outra que iria contar a história com base na leitura de imagens). Eu expliquei para eles que enquanto o colega estivesse fazendo a leitura, os demais se comportassem e escutassem a história para que pudessem entender.

Enquanto eles liam, eu avaliava como estava seu desenvolvimento na leitura, avaliava seu comportamento diante do público e avaliava também a interpretação, pois ao final da cada leitura, fazia perguntas sobre a história lida para saber se eles realmente haviam entendido o que leram. Eles recontavam a história com as próprias palavras, uma espécie de resumo.



As crianças menores, com minha mediação, também fizeram as leituras. Folha por folha, elas iam falando o que estavam vendo e ligando um fato ao outro, dava pra ver no rosto delas a alegria e o prazer por também estarem participando daquele momento de leitura; isso é muito bom porque vai cada vez mais despertando seu interesse pelo mundo da leitura.

Foi um momento prazeroso e de grande aprendizagem. Ao mesmo tempo em que pude avaliar os alunos (dentre outras coisas, em relação à fluência na leitura e à interpretação de texto verbal e de imagens), eles aumentaram seu letramento literário, ao ler e ouvir histórias de livros que não conheciam antes.

4. 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.

5. 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.

6. 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.

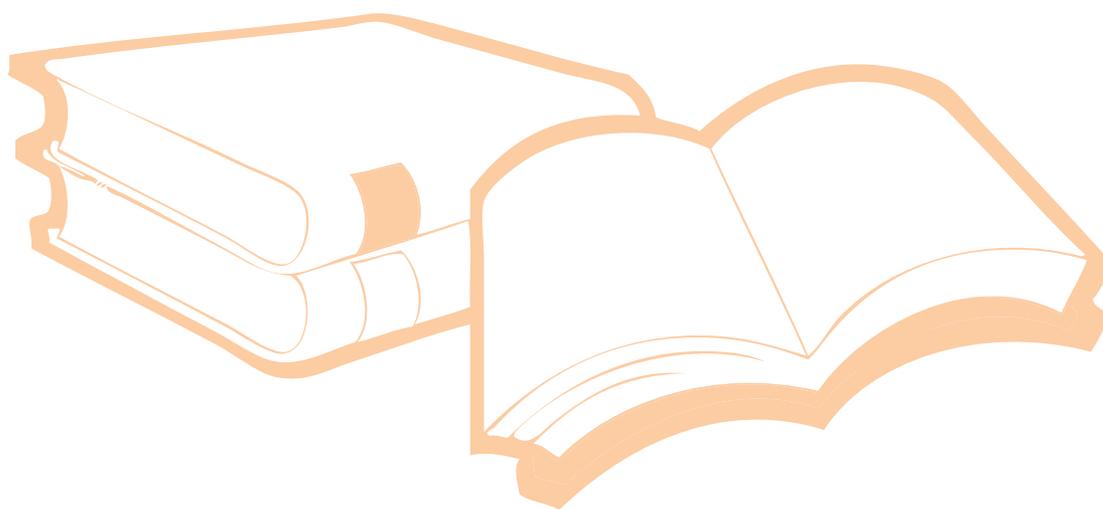
É importante pensar e repensar o planejamento, pois situações didáticas que não foram boas precisam ser reorganizadas, e as que apresentaram resultados favoráveis podem apontar para novas situações a serem planejadas e socializadas. Assim, uma consulta a um planejamento do ano anterior, por exemplo,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

7. Sugestão de roteiro para avaliação do curso

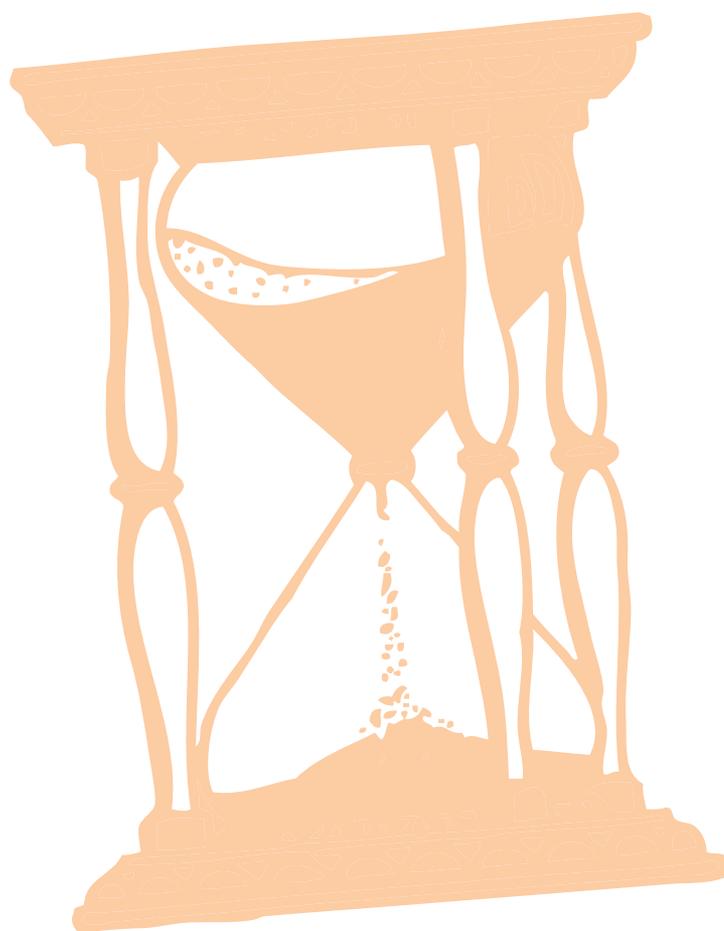
1. Avalie cada um dos aspectos a seguir referentes ao curso ministrado:

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



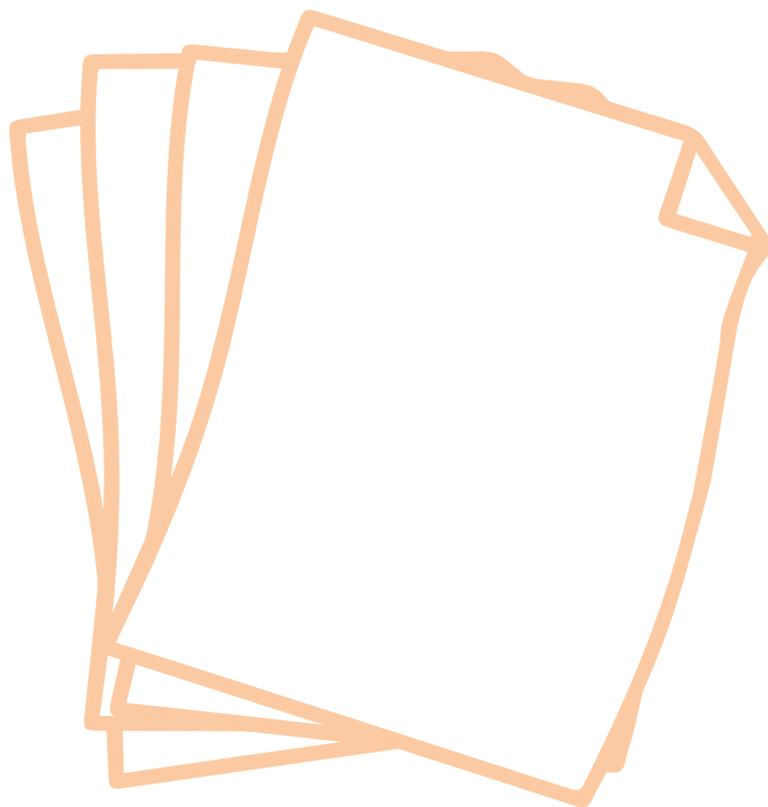
2. Avalie o orientador de estudos que atuou na sua turma, considerando os critérios abaixo:

- 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.

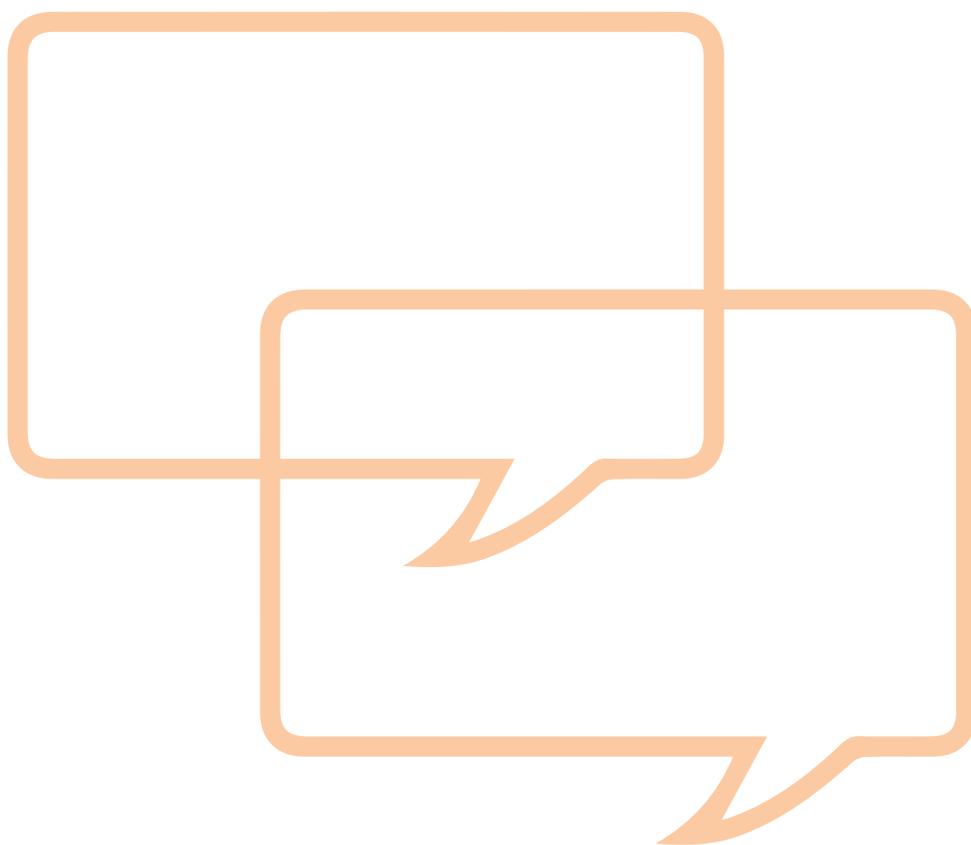


4. Este curso contribuiu para a sua formação? Por quê?
5. Este curso causou algum impacto na sua prática? Qual?
6. Quais foram as principais mudanças observadas na prática?



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

1.

SERPA, Andréa; CALLAI, Cristiana. **Avaliação no cotidiano escolar:** muitos sentidos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 393-402, maio/ago. 2012.

As autoras discutem sobre os processos avaliativos que ocorrem na escola, como estratégias de controle e poder sobre os sujeitos, na busca por legitimar o projeto hegemônico da modernidade para a escola. Ao apontarem práticas de avaliação que reafirmam a lógica da exclusão de sujeitos que, embora estejam **inseridos**, não são incluídos de fato na escola, as autoras refletem criticamente sobre os processos de classificação e seleção das crianças das classes populares na instituição escolar. A partir dos discursos e práticas dos professores sobre os alunos, as autoras revelam que em muitos casos os critérios de avaliação para definir a aprovação ou retenção dos estudantes, por exemplo, não se restringem ao campo dos conhecimentos aprendidos ou não por eles, mas são permeados por juízos de valor sobre o comportamento das crianças, que antecipam seu sucesso ou fracasso escolar. O texto problematiza, assim, a complexidade da avaliação no cotidiano escolar, que adquire muitos sentidos podendo contribuir tanto para a subalternização dos sujeitos, do **outro** que é avaliado, como para sua emancipação.

2.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Práticas de alfabetização e letramento:** o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED; GT 10: Alfabetização, leitura e escrita. Caxambu: ANPED, 2012.

(Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1637_int.pdf).

A prática de uma professora alfabetizadora considerada como bem sucedida em uma escola municipal de Várzea Grande (MT) é o tema deste artigo. As pesquisadoras discutem os dados de observações de aulas, entrevistas com a professora e as crianças, além da análise dos desempenhos dos alunos em expressão oral e escrita. Por meio do texto, é possível aprofundar conhecimentos sobre os conceitos de alfabetização e letramento. As autoras mostram que “as expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos, a alfabetização com textos, a capacidade de trabalho com diferentes níveis psicogenéticos, o bom uso do tempo em sala de aula, o compromisso com a aprendizagem dos alunos e a busca constante pelo conhecimento, constituem-se em grandes pilares para a compreensão das práticas bem sucedidas de alfabetização e letramento”.

3.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza; OLIVEIRA, Ildete Freitas. **Letramento, identidade e cotidiano entre jovens xakriabá**. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED; GT 10: Alfabetização, leitura e escrita. Caxambu: ANPED, 2012. (Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-1548_int.pdf).

O texto relata uma pesquisa realizada com índios Xakriabá, que analisou **o processo de letramento vivenciado por jovens que cursaram o terceiro ano do ensino médio da Escola Xukurank**. Por meio das reflexões sobre as práticas cotidianas e escolares de uso da leitura e da escrita na comunidade, são conduzidas discussões sobre os modos pelos quais são promovidas renegociações simbólicas e identitárias. Assim, é possível aprofundar conhecimentos acerca dos conceitos de eventos e práticas de letramento e das relações entre letramento e práticas culturais das comunidades.

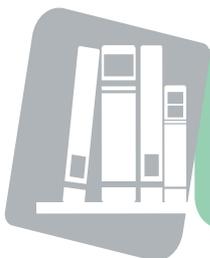
4.

CANÁRIO, Rui. Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. **Revista do Centro de Educação**, vol.33, n.01, 2008. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a2.htm>

O autor propõe, neste texto, um enfoque diferenciado sobre o campo e a escola do campo. Ao contrário da visão dominante de que o campo é local de **atraso** que precisa ser superado, o autor chama a atenção para as potencialidades deste território como espaço de resistência à lógica do capital. Neste sentido, é otimista quanto às possibilidades das escolas do campo de produzirem **práticas educativas que ajudem a repensar criticamente a forma escolar**, como coloca. A escola rural é vista, assim, como **portadora de futuro**, na medida em que a proximidade entre escola e contexto social encoraja a produção de novas práticas pedagógicas, que podem representar um contraponto às lógicas curriculares uniformizadoras dominantes. Desta forma, a partir da análise da realidade portuguesa, o artigo contribui para refletirmos sobre os destinos do campo (e da escola do campo) em nosso país, **no quadro de um processo de construção do futuro e de superação do capitalismo real em que vivemos**. Instiga-nos a avaliar nossas práticas: quais as possibilidades e dificuldades que enfrentamos nas escolas do campo? Como superá-las?

Sugestões de atividades para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)



1- Ler texto para deleite: "À procura de Maru", de Kumiko Yamamoto. Edições SM.

- 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 na educação do campo: reflexões sobre os processos de avaliação e a progressão escolar), em pequenos grupos, comparando os argumentos listados pelo grupo e os argumentos apresentados pelas autoras 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 em pequenos grupos os relatos de experiência de avaliação de Ivanise Cristina e Maria Cláudia, da seção Compartilhando; comparar com as estratégias que foram utilizadas pelo grupo para avaliar as crianças.

2º momento (4 horas)



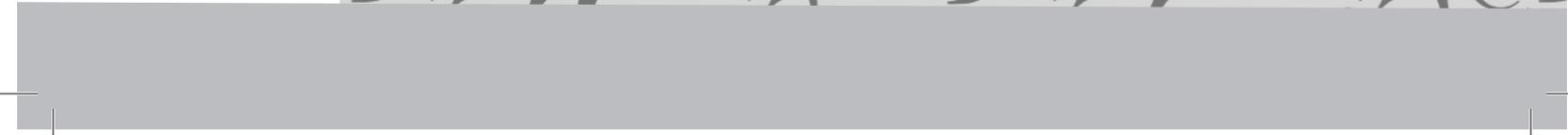
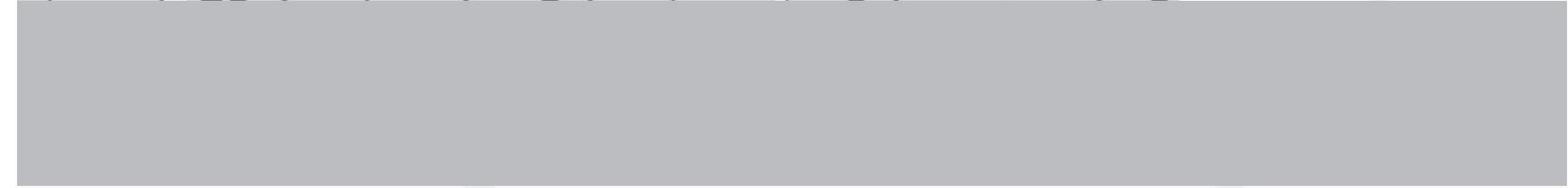
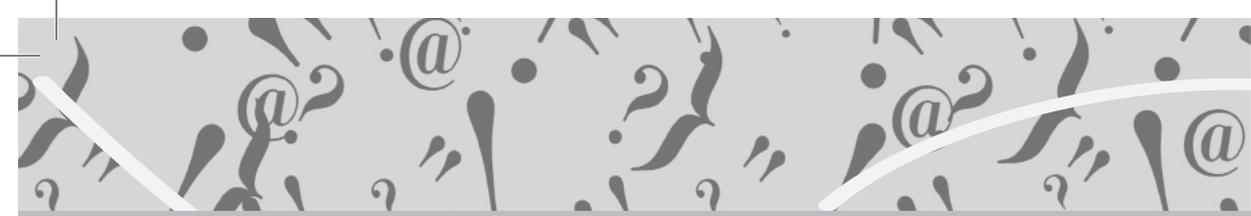
1 - Ler texto para deleite: "Pedro", de Bartolomeu Campos de Queirós, Editora Gaia.

- 2 - Discutir as questões dos textos da seção Aprendendo mais 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 das pessoas do grupo.
- 5 - Ler, em grande grupo, o texto 2 (A organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização) e listar as ideias que surgirem durante a leitura que possam ajudar na organização do próximo ano.
- 6 - Ler, em pequenos grupos, 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, são disponibilizadas sugestões de organização do Seminário).
- 8 - Preencher a avaliação do curso.

Tarefas (para casa e escola):



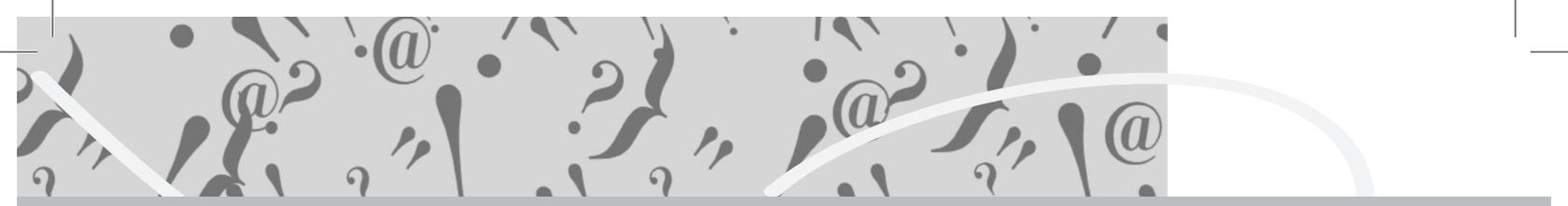
- Escolher um dos textos sugeridos na seção Compartilhando e enviar, por email, para o(a) orientador(a) de estudos os questionamentos acerca do conteúdo (escolher coletivamente a obra a ser lida).
- Escrever um relato de experiência de alguma atividade, sequência didática ou projeto didático que tenha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



Anexo

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.



Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.



Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.





Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;





IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação a comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

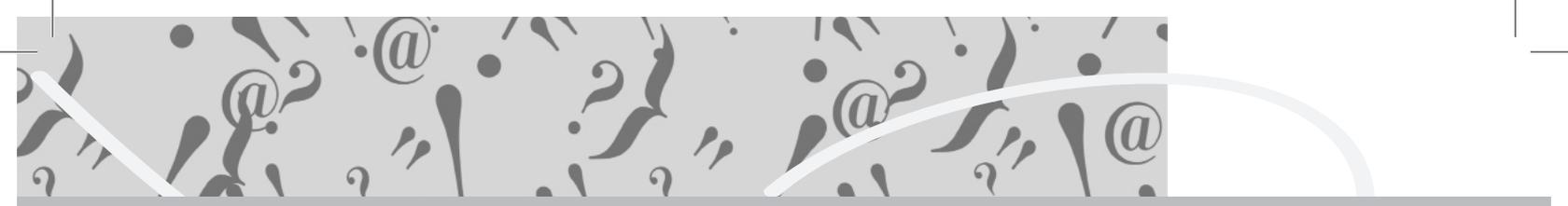
Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de





professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. 3

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.





Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica



