



volume **2**
ANO 2008

Gestão do Currículo na Escola

CADERNO DO GESTOR



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
José Serra

Vice-Governador
Alberto Goldman

Secretária da Educação
Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária-Adjunta
Iara Gloria Areias Prado

Chefe de Gabinete
Fernando Padula

Coordenador de Estudos e Normas
Pedagógicas
José Carlos Neves Lopes

Coordenador de Ensino da Região
Metropolitana da Grande São Paulo
Luiz Candido Rodrigues Maria

Coordenadora de Ensino do Interior
Aparecida Edna de Matos

Presidente da Fundação para o
Desenvolvimento da Educação – FDE
Fábio Bonini Simões de Lima

EXECUÇÃO

Coordenação Geral
Maria Inês Fini

Concepção
Guiomar Namó de Mello
Lino de Macedo
Luís Carlos de Menezes
Maria Inês Fini
Ruy Berger

GESTÃO

Fundação Carlos Alberto Vanzolini

Presidente do Conselho Curador:
Antonio Rafael Namur Muscat

Presidente da Diretoria Executiva:
Mauro Zilbovicius

Diretor de Gestão de Tecnologias
aplicadas à Educação:
Guilherme Ary Plonski

Coordenadoras Executivas de Projetos:
Beatriz Scavazza e Angela Sprenger

APOIO

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas
Pedagógicas

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da
Educação

Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores

Ghisleine Trigo Silveira

Coordenação de Área para o Desenvolvimento dos conteúdos Programáticos e dos Cadernos dos Professores

Ciências Humanas e suas Tecnologias:
Angela Corrêa da Silva e Paulo Miceli

Ciências da Natureza e suas Tecnologias:
Luís Carlos de Menezes

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:
Alice Vieira

Matemática:
Nilson José Machado

Autores

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Filosofia: Adilton Luís Martins e Paulo Miceli

Geografia: Angela Corrêa da Silva, Jaime Tadeu
Oliva, Raul Borges Guimarães, Regina Célia Corrêa
de Araújo e Sérgio Adas

História: Diego López Silva, Glaydson José da
Silva, Mônica Lungov Bugelli, Paulo Miceli e
Raquel dos Santos Funari

Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Biologia: Fabíola Bovo Mendonça, Ghisleine
Trigo Silveira, Maria Augusta Querubim Rodrigues
Pereira, Olga Aguiar Santana, Rodrigo Venturoso
Mendes da Silveira e Solange Soares de Camargo

Ciências: Cristina Leite, João Carlos Thomaz
Micheletti Neto, Julio César Foschini Lisboa,
Lucilene Aparecida Esperante Limp, Maira Batistoni
e Silva, Maria Augusta Querubim Rodrigues
Pereira, Renata Alves Ribeiro, Rosana dos Santos
Jordão, Simone Jaconetti Ydi e Yassuko Hosoume

Física: Guilherme Brockington, Marcelo de
Carvalho Bonetti, Maurício Pietrocola Pinto de
Oliveira, Maxwell Roger da Purificação Siqueira e
Yassuko Hosoume

Química: Fábio Luis de Souza, Hebe Ribeiro da
Cruz Peixoto, Luciane Hiromi Akahoshi, Maria
Eunice Ribeiro Marcondes, Maria Fernanda
Penteado Lamas e Yvone Mussa Esperidião

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Arte: Geraldo de Oliveira Suzigan,
Gisa Picosque, Mirian Celeste Ferreira
Dias Martins e Sayonara Pereira

Educação Física: Adalberto dos Santos Souza,
Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches
Neto, Mauro Betti, Sérgio Roberto Silveira

LEM – Inglês: Adriana Ranelli Weigel Borges,
Alzira da Silva Shimoura, Livia de Araújo
Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama

Língua Portuguesa: Débora Mallet Pezarin de
Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luís
Marques López Landeira e João Henrique
Nogueira Mateos

Matemática

Matemática: Carlos Eduardo de Souza Campos
Granja, José Luiz Pastore Mello, Nilson José
Machado, Rogério Ferreira da Fonseca, Ruy César
Pietropaolo e Walter Spinelli

Caderno do Gestor

Lino de Macedo, Maria Eliza Fini e Zuleika de
Felice Murrie

Consulta à rede sobre experiências exitosas

Lourdes Athiê e Raquel B. Namó Cury

Equipe de Produção

Coordenação Executiva: Beatriz Scavazza

Assessores: Alex Barros, Beatriz Blay, Denise
Blanes, Eliane Yambanis, Heloisa Amaral Dias de
Oliveira, Luís Márcio Barbosa, Luiza Christov,
Paulo Eduardo Mendes e Vanessa Dias Moretti

Equipe Editorial

Coordenação Executiva: Angela Sprenger

Projeto Editorial: Lino de Macedo, Maria Eliza
Fini e Zuleika de Felice Murrie

Edição e Produção Editorial: Edições Jogo de
Amarelinha, Conexão Editorial, Adesign e Occy
Design (projeto gráfico)

CTP, Impressão e Acabamento

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo autoriza a reprodução do conteúdo do material de sua titularidade pelas demais secretarias de educação do país, desde que mantida a integridade da obra e dos créditos, ressaltando que direitos autorais protegidos* deverão ser diretamente negociados com seus próprios titulares, sob pena de infração aos artigos da Lei nº 9.610/98.

* Constituem "direitos autorais protegidos" todas e quaisquer obras de terceiros reproduzidas no material da SEE-SP que não estejam em domínio público nos termos do artigo 41 da Lei de Direitos Autorais.

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas

São Paulo (Estado) Secretaria da Educação.
S239c Caderno do professor: gestão do currículo na escola / Secretaria da
Educação; coordenação, Maria Inês Fini; elaboração, Lino de Macedo, Maria
Eliza Fini, Zuleika de Felice Murrie. - São Paulo : SEE, 2008.
v. 2, il.

ISBN 978-85-61400-76-7

1. Ensino Fundamental 2. Ensino Médio 3. Gestão do currículo I. Fini,
Maria Inês. II. Macedo, Lino de. III. Fini, Maria Eliza. IV. Murrie, Zuleika de
Felice. V. Título.

CDU: 371.214

Caros gestores,

Este ano será um “divisor de águas” para a educação paulista. Começamos o ano com uma proposta curricular organizada e integrada, em que os gestores, terão um papel muito importante.

Caberá a vocês a divulgação e a implantação em suas escolas da Proposta Curricular.

Lembro, também, que a implantação da Proposta Curricular é um passo importante, para que nossas metas de melhoria da qualidade da educação sejam alcançadas.

Por isso, preparamos este material que tem por objetivo subsidiar a ação dos gestores.

Bom trabalho!

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

O Currículo do Estado de São Paulo e a avaliação	6
Conteúdos	8
1. A construção coletiva da Proposta Pedagógica da Escola	8
2. Considerações sobre os sistemas de avaliação externa	26
Fichas	37
Ficha 1. Avaliação do planejamento realizado em 31/3 e 1/4 de 2008.	37
Ficha 2. Você já leu esses textos?	40
Ficha 3. Sugestão de modelo para a elaboração dos planos anuais de ensino pelos professores. . .	42
Ficha 4. Sugestão de acompanhamento sobre a definição dos planos anuais de conteúdos para disciplinas e séries nos bimestres	44
Ficha 5. Sugestão para a elaboração dos planos bimestrais de ensino pelos professores de disciplina e série	45
Ficha 6. Sugestão de avaliação do professor sobre a aplicação dos Cadernos do Professor de disciplina e série do 1º bimestre.	48
Ficha 7. Sugestão para a elaboração de avaliação diagnóstica do Coordenador sobre a implementação da Proposta Curricular	49
Ficha 8. Sugestão de encaminhamento individual do aluno para a recuperação paralela (com exemplo).	52
Ficha 9. Encaminhamento individual do aluno para a recuperação paralela em Alfabetização – Língua Portuguesa	53
Ficha 10. Encaminhamento individual do aluno para a recuperação paralela em Alfabetização – Matemática.	54
Instrumentos de avaliação	56
Notas finais	77

Bibliografia	78
Anexos	80
Anexo I – Texto estímulo: a leitura como reflexão	80
Anexo II – Em dia com a legislação	86
Resolução SE – 6, de 24-1-2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.	86
Resolução SE – 26, de 5-3-2008, que altera a Resolução SE - 06, de 24-1- 2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino	90
Resolução SE – 27, de 11-3-2008, que dispõe sobre módulo de pessoal das unidades escolares da rede estadual de ensino	91
Resolução SE – 31, de 24-3-2008, que altera dispositivo da Resolução SE - 11, de 31-01-2008 (processo de avaliação pedagógica dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais).....	92

O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO E A AVALIAÇÃO

Prezados Professores Coordenadores,

Espero que todos vocês estejam animados com o início da nova função e que estejam encontrando muita satisfação e alegria em cumpri-la. Aqui na Secretaria, estamos todos muito esperançosos com o trabalho de vocês e com grande expectativa em relação ao apoio que podem oferecer aos professores e às escolas, neste ano de implantação da Proposta Curricular.

Como já anunciamos, 2008 é o ano de estudo e avaliação crítica da Proposta, com a participação de todos os professores e gestores, para que tenhamos em 2009 o currículo oficial do Estado de São Paulo.

A participação de todos no trabalho de análise da Proposta, para os ajustes necessários, é muito importante e será viabilizada por meio de uma ferramenta de pesquisa na web, que o professor poderá acessar de onde estiver. A Proposta Curricular nasce, portanto, já vinculada à avaliação.

Mobilizar a todos para a implementação da Proposta Curricular e, conseqüentemente, para a sua avaliação é um papel importante que o Coordenador deve assumir, sempre afirmando que a maneira mais saudável de se fazer oposição às idéias é conhecê-las, aplicando-as e discutindo-as com os colegas para depois sugerir as mudanças necessárias.

A Proposta Curricular das disciplinas foi planejada de forma que todos os alunos em idade de escolarização, nas etapas citadas, façam o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Para todas essas disciplinas a Proposta Curricular está anunciada. Os documentos descrevem os conteúdos, as competências, as habilidades, os processos a serem ensinados e a compreensão do que se espera dos alunos, quando atingem certos estágios da escolarização em cada série.

As disciplinas foram divididas por séries e bimestres, com a indicação de conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos em termos de desempenho escolar. Essa divisão foi formulada de modo a possibilitar também o monitoramento da progressão da aprendizagem, em cada série e em cada bimestre, por disciplina.

Sempre é oportuno lembrar que essa proposta de organização curricular vai possibilitar que sejam garantidas as mesmas oportunidades a todos os alunos, independentemente das escolas da rede estadual que freqüentam e, além disso, todos terão acesso aos mesmos conhecimentos atualizados e significativos, valorizados pela sociedade.

A partir dessa base curricular comum também é possível definir as metas que todos os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas. Conseqüentemente é possível, e também necessário, avaliar o progresso de todos os alunos em direção às metas definidas, de modo que eles possam melhorar o próprio desempenho quando sabem além do padrão determinado e receber ajuda quando esse padrão não é alcançado.

Uma vez proposto o currículo estadual, é hora de falar em avaliação. Antes disso, as metas de desempenho estabelecidas estavam implícitas ou pulverizadas em práticas singulares.

Os objetivos de desempenho estão agora descritos, por meio de uma série de critérios do rendimento esperado, de forma a constituir a estrutura básica de um sistema de avaliação referenciado a esses critérios, que incentiva os professores a se concentrarem nas habilidades e nos processos estabelecidos para que os alunos possam desenvolvê-los.

A autonomia não significa que a escola é uma ilha no meio do oceano, aliás, até uma ilha está sujeita às condições ambientais do Planeta, mas que, mesmo tendo uma identidade própria, faz parte de um sistema de ensino que não pode se ausentar da responsabilidade em relação ao destino de suas escolas e às condições de atuação nas mesmas.

Por outro lado, a construção de sua autonomia pressupõe também seguir políticas nacionais, estaduais e locais de desenvolvimento da educação, a fim de que se possa estabelecer unidade e direção coordenada nos respectivos sistemas.

Neste Caderno, serão apresentadas situações que versam sobre currículo, planejamento e avaliação de forma a subsidiar o Coordenador em suas práticas, para implementar o currículo estadual, organizar sua crítica e construir a Proposta Pedagógica que representa a identidade da sua escola em particular.

Bom trabalho.

Maria Inês Fini

Coordenadora da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – Ciclo II
e Ensino Médio do Estado de São Paulo

1. A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A Proposta Pedagógica representa a identidade da sua escola. Ela é o documento oficial em que estão registrados todos os procedimentos, recursos e metas da escola. Segundo o que está prescrito legalmente, esse documento orienta todas as ações da escola e é a base para a realização dos ajustes necessários¹.

A escola tem uma história que não pode ser interrompida. Se houve mudanças com a introdução do currículo estadual e da atual legislação, esses ajustes precisam ser registrados na Proposta Pedagógica da Escola.

A Proposta Pedagógica (PP) da Escola é o registro do planejamento coletivo e de um amplo processo de negociação com todos os atores da escola (gestores, professores, pais, alunos, funcionários). Em todos os anos letivos, a PP é modificada, mediante a avaliação das ações realizadas no ano anterior e a projeção para o ano que se inicia. Assim, ela é um texto aberto, para atender a realidade da escola. Há sempre um movimento contínuo de planejamento – ação – avaliação – planejamento...

As Propostas Pedagógicas das escolas normalmente seguem um modelo padrão de organização. A PP da sua escola pode estar organizada de forma diferente, mas com certeza indica, em algum lugar, os tópicos a seguir, que deverão ser discutidos, revistos e adequados.

A sugestão é a adequação da Proposta Pedagógica de 2008 quanto: à atualização dos textos da legislação; ao plano anual de ensino das disciplinas e séries; aos planos de ensino dos 1º e 2º bimestres das disciplinas e séries; e à proposta de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Sugestão

Coordenador,

Você deve conhecer bem a Proposta Pedagógica da sua escola. Assim, propomos:

Leia a PP atual com atenção. Grife aquilo que não compreender e agende com a direção da escola um horário para discuti-la.

Depois dessa reflexão, leve esse documento para discussão na HTPC. Relate a história da construção da PP atual e inicie as adequações necessárias para atender a Proposta Curricular anunciada e a legislação vigente. Essa ação, provavelmente, vai ocorrer durante todo o ano de 2008.

Agende em todas as HTPCs um momento para a discussão da PP e registre os consensos sobre as adequações indicadas pelos professores. Solicite sempre a assinatura dos presentes. Encaminhe as sugestões para os demais gestores da escola. Se a escola tiver o arquivo em word da PP, digite as adequações junto ao texto original modificado, assim, aos poucos, você irá construindo coletivamente a PP de 2008 a 2009.

¹ Coordenador, na Ficha 1, p. 37, deste Caderno, você encontrará uma sugestão para avaliar as ações de planejamento realizadas no encontro de 31/3 e 1/4 de 2008.

1.1 A legislação vigente

Reafirma-se o princípio de que a escola deva conhecer a legislação sobre a educação escolar. O Diário Oficial deve ficar à disposição de professores, pais, alunos e funcionários. A cada texto de legislação publicado, todos os atores da escola devem ser comunicados. As escolas estaduais são regidas pelas normas nacionais e estaduais.

O melhor argumento que se pode ter em uma sociedade regida pelo Direito é a Lei. O Coordenador deve apoiar-se na legislação para propor todas as suas ações. A consulta ao site

oficial da Secretaria é uma possibilidade de atualização, em busca de mudanças legais. Assim que elas acontecerem, a comunidade escolar deve ser comunicada (um mural para esse fim pode ser colocado logo na entrada da escola). Normalmente, as escolas têm pastas com esses documentos. A Proposta Pedagógica da escola deve ter um capítulo inteiro versando sobre os fundamentos legais que dão amparo para as suas ações. Em 2007/2008, aconteceram várias mudanças das normas para o sistema estadual. A Proposta Pedagógica da sua escola precisa registrar essas mudanças. Converse com a direção da escola sobre quais fundamentos legais que estão em vigor.²

Sugestão

Coordenador,

Convide o Supervisor ou o Diretor da escola para realizar uma palestra sobre a legislação vigente para os professores.

Sempre que possível inicie a HTPC propondo a leitura de parte de um texto legal (Lei, Decreto, Resolução, Comunicado etc.). Os professores conhecem? De que forma esse texto influencia a organização da escola? E a prática do professor?

Devido à importância nesse momento de se discutir os processos de avaliação, organize uma HTPC, com uma pauta relacionada à compreensão da Resolução SE – 26, de 5-3-2008, que altera a Resolução SE – 06, de 24-01-2008. Antes leia a Resolução 06 e faça um resumo das principais mudanças.

Observação: Antes de discutir qualquer texto normativo, agende com seu Diretor uma reunião para compreendê-lo.

1.2 A elaboração dos planos anuais de ensino pelos professores

A Proposta Pedagógica contém planos anuais de ensino para todas as disciplinas e séries. Convém retomar os planos de 2007 e compará-los com os planos que estão sendo estabelecidos para 2008, mediante a introdução do currículo proposto pelo Estado. Esse exercício pode ser realizado com os profes-

sores das disciplinas. Quais são as mudanças que deverão ser realizadas? O que irá permanecer? O que será modificado?

Feitas essas adequações, os professores devem assumir seus planos, eles devem ser assinados e implementados. Eles são os guias que servem para a elaboração dos planos das aulas e da avaliação da aprendizagem dos alunos. Sem os planos é quase impossível

² Coordenador, na Ficha 2, p. 40, deste Caderno estão indicados alguns textos legais para sua leitura imediata e obrigatória. Leia e fique sempre bem informado.

o acompanhamento da implementação do currículo pelo Coordenador.

Os planos são também instrumentos de comunicação com pais e alunos. Eles têm o direito de saber o que será ensinado, o que deve ser aprendido, quais materiais didáticos serão utilizados, como serão realizados a avaliação e o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem etc.

As Propostas Curriculares das disciplinas apresentam um plano anual por séries/bimestres sobre o que deve ser ensinado e aprendido. É importante que os professores formulem seus planos anuais, considerando as possibilidades e ajustes, em relação àqueles indicados nas Propostas³, mesmo que, durante os bimestres, atualizem os demais aspectos associados à definição dos conteúdos indicados no plano anual. Neste momento, a Proposta Pedagógica da escola já deve ter os planos anuais dos conteúdos das disciplinas, séries e bimestres, atualizados pelos professores.

Seria interessante que os professores utilizassem o formato proposto nas Propostas Curriculares para a redação de seus planos anuais, para que o Coordenador pudesse verificar as adequações propostas e suas razões.

Provavelmente, no caso de mudanças, o Coordenador precise agendar uma reunião em particular com o grupo, para entender melhor esse fato. Nessa reunião, é interessante que alguém registre em ata as posições dos professores, devidamente fundamentadas, para posteriormente ser anexada à Proposta Pedagógica da escola.

Outro fato importante é a criação de consenso entre os professores de disciplinas

e séries. Todos os professores de uma mesma disciplina devem concordar com o quadro de conteúdos propostos (com ou sem modificação), porque é a partir dele que as demais ações pedagógicas serão executadas durante o ano de 2008 e nos próximos anos.

Se esses planos anuais ainda não foram definidos, deve-se mobilizar os professores das disciplinas para realizá-los de imediato. A Proposta Pedagógica da escola precisa desse registro, os alunos precisam ter conhecimento do que se espera que aprendam.

Vale lembrar também que o plano anual de uma disciplina expressa uma seqüência lógica de ensino-aprendizagem, qualquer mudança realizada no plano anual por série e bimestre, em relação ao oficialmente proposto, pressupõe mudanças nas séries e bimestres subseqüentes.

Uma das maiores críticas realizadas aos planos das escolas estaduais é justamente não ordenar os conteúdos de ensino em seqüência. Como até então não havia sido definida uma proposta articulada de referência oficial, a decisão ficava exclusivamente nas mãos dos professores. Com isso caracterizavam-se os planos como sendo de um professor em particular e não como um plano da escola.

Espera-se que, os planos anuais das disciplinas, neste período do ano, já estejam em linhas gerais, prontos e divulgados para a comunidade escolar⁴.

Após a definição dos planos anuais dos professores, o Coordenador deverá apresentá-los e debatê-los com a direção da escola.

³ Coordenador, na Ficha 3, p.42, deste Caderno, há uma sugestão para a elaboração do plano anual das disciplinas por séries e bimestres, inclusive citamos um modelo retirado da Proposta Curricular.

⁴ Coordenador, na Ficha 4, p.44, deste Caderno, há uma sugestão para o acompanhamento do Professor Coordenador sobre os planos anuais das disciplinas.

Sugestão

Coordenador,

Solicite que os professores, durante a HTPC, releiam os planos anuais de ensino de suas disciplinas, constantes nas Propostas Curriculares.

Após essa releitura, solicite que eles comparem esses planos com os planos anuais de ensino, constantes na Proposta Pedagógica da escola para 2007.

Com base nessa comparação, que elaborem, para 2008, seus planos anuais das disciplinas e séries.

Finalizada essa etapa, agende uma HTPC específica para que os professores das disciplinas divulguem seus planos anuais para os demais colegas. Se possível, multiplique esses planos para todos. Nesse dia convide pais e alunos para assistirem à apresentação. Imediatamente, acrescente os planos, assinados pelos professores, na Proposta Pedagógica da escola.

1.3 A elaboração dos planos bimestrais de ensino pelos professores

Com a introdução da Proposta Curricular das disciplinas, foram implantadas ações mais próximas do cotidiano escolar. Elas estão sugeridas em planos de aula por disciplina, série e bimestre nos Cadernos do Professor. Em abril de 2008, os Cadernos do Professor do 1º bimestre foram recebidos pelos professores (ao longo do ano outros três serão recebidos, relativos aos demais bimestres). Neles, há sugestões de organização dos planos de aulas por disciplina, série e bimestre⁵.

Os professores, provavelmente, já produziram seus planos para o 1º bimestre.

No momento da leitura deste texto, a função do Coordenador é avaliar como foi realizada a aplicação das Situações de Aprendizagem previstas para o 1º bimestre. Entretanto, solicite que os professores declarem o que foi efetivamente realizado no 1º bimestre em comparação com o que foi proposto nos Cadernos do Professores por disciplina, série e bimestre, isto é, que produzam seus planos bimestrais efetivamente executados. E já inicie o trabalho de produção dos planos do 2º bimestre.

Sugestão

Coordenador,

Terminada a aplicação dos planos do 1º bimestre, agende uma HTPC específica para que os professores das disciplinas divulguem uma síntese para os demais colegas das conquistas realizadas, dos problemas enfrentados, das ações implantadas etc. Nesse dia, se possível, convide pais e alunos para assistirem à apresentação. E, principalmente, solicite a presença dos demais gestores da escola, inclusive seu supervisor.

Após esse evento, em outra HTPC, aplique um questionário⁶ para que os professores de cada disciplina e série avaliem a utilização das suas respectivas Propostas Curriculares e dos Cadernos do Professor. É importante que o Professor Coordenador tenha a referência de avaliação em disciplina e série. Assim, procure ter as respostas organizadas dessa forma. Por exemplo, Matemática: 5ª, 6ª, 7ª, 8ª (Ensino Fundamental); 1ª, 2ª, 3ª (Ensino Médio).

Finalmente, avalie também, de forma geral, qual o estágio da implantação da Proposta Curricular em sua escola, com base

⁵ Coordenador, na Ficha 5, p.45, deste Caderno, há uma sugestão para a elaboração dos planos bimestrais de ensino com um exemplo detalhado de plano de Língua Portuguesa de 7ª série para o 1º bimestre, retirado do Caderno do Professor.

em suas observações e nos questionários respondidos pelos professores⁷.

Os resultados da avaliação do coordenador deverão ser apresentados para a direção de sua escola com a função de replanejar as ações sobre a implementação da Proposta Curricular e a construção da Proposta Pedagógica da escola.

Os casos observados sobre resistências em produzir os planos anuais e bimestrais das disciplinas e séries; planos não coerentes; ausência de consenso entre professores de disciplinas e séries; desmotivação profissional; e necessidade de formação (capacitação) devem ser comunicados ao Diretor da escola. Ele fará os encaminhamentos necessários para ajudar o Coordenador na resolução desses problemas.

O Coordenador deve evitar o confronto direto com seus colegas.

Inicie a construção dos planos de disciplinas e séries do 2º bimestre, considerando os Cadernos do Professor recebidos para esse novo bimestre.

1.4 A avaliação da aprendizagem

A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar da sua escola devem ter um capítulo especial relacionado à avaliação. Está na hora de retomá-lo, considerando o currículo estadual proposto e a legislação vigente.

Artigo 38 – O processo de avaliação do ensino e da aprendizagem será realizado através de procedimentos externos e internos.

Artigo 40 – A avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem, responsabilidade da escola, será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como

um de seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade.

Artigo 41 – A avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem tem por objetivos:

I – diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;

II – possibilitar que os alunos auto-avaliem sua aprendizagem;

III – orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;

IV – fundamentar as decisões do conselho de classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;

V – orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Artigo 42 – No regimento deverá estar definida a sistemática de avaliação do rendimento do aluno, incluindo a escala adotada pela unidade escolar para expressar os resultados em todos os níveis, cursos, e modalidades de ensino.***

§ 1º – Os registros serão realizados por meio de sínteses bimestrais e finais em cada disciplina e deverão identificar os alunos com rendimento satisfatório ou insatisfatório, qualquer que seja a escala de avaliação adotada pela escola.

§ 2º – No calendário escolar deverão estar previstas reuniões bimestrais dos conselhos de classe e série, dos professores, alunos e pais para conhecimento, análise e reflexão sobre os procedimentos de ensino adotados e resultados de aprendizagem alcançados.

SÃO PAULO. Parecer CEE Nº 67/98, de 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes e bases da educação nacional: legislação e normas básicas para sua implementação*. São Paulo: 2001. p. 1.038-1.039.

*** Ver também a Res. SE – 61 de 24/09/2007, que dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual.

⁶ Coordenador, na Ficha 6, p.48, deste Caderno, há uma sugestão de questionário para o professor sobre a aplicação dos Cadernos do Professor de disciplina e série do 1º bimestre.

⁷ Coordenador, na Ficha 7, p.49, deste Caderno, há uma sugestão para a avaliação diagnóstica do Coordenador sobre a implementação da Proposta Curricular.

A Proposta Curricular e a legislação vigente centram seus princípios e metas na avaliação como principal elemento do currículo e parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Destacam o caráter formativo da avaliação em processo.

Na PP da escola, no Regimento, no plano de cada professor, a avaliação está presente. A definição já instaurada de avaliação na escola deve ser conhecida por todos. Com base no conhecimento daquilo que já está registrado na PP, pode emergir uma reflexão sobre o que a escola entende por avaliação, como os processos de avaliação acontecem de fato e de que forma eles são assimilados pelos atores do processo ensino-aprendizagem.

Pontos para sua reflexão

1. A diferença entre o que está registrado na PP para a avaliação e o que efetivamente acontece nas práticas escolares (na prática a teoria é outra).
2. O fracasso escolar e as práticas de avaliação instauradas (indicadores da avaliação interna, índices de evasão e repetência; indicadores da avaliação externa, desempenho dos alunos no Saesp, Saeb, Enem).
3. A confusão entre instrumentos de avaliação e a avaliação propriamente dita.
4. A avaliação como método de punição, discriminação – poder para punir os mais fracos ou aqueles que resistem às práticas escolares impostas.
5. A avaliação como medida das competências e habilidades desenvolvidas em determinado espaço de tempo.
6. A clareza sobre o que se vai avaliar, como se vai avaliar e por que se vai avaliar.
7. A avaliação contínua e formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno.
8. A avaliação qualitativa dos erros dos alunos como indicativo de ações pedagógicas.

1.5 O currículo estadual e a proposta de avaliação formativa

A avaliação formativa fundamenta-se na observação e no registro do desenvolvimento dos alunos, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, decorrente das propostas de ensino.

Para se realizar uma avaliação formativa, primeiro deve-se conhecer cada aluno em particular (as competências já dominadas, seu estilo pessoal, seus métodos de estudo, seus interesses etc.); segundo: ter padrões claramente estabelecidos do que é necessário aprender e de seu caráter significativo e funcional, para que o aluno possa aplicá-lo em seu contexto de desenvolvimento pessoal; terceiro: ter definido situações de aprendizagem adequadas em determinado espaço de tempo para que de fato ocorra a aprendizagem; quarto: ter mecanismos para verificar como cada aluno e a turma como um todo conseguiu interagir com o que foi proposto; quinto: ter mecanismos para reconduzir o processo, caso a turma ou parte da turma não tenha um desempenho satisfatório.

A avaliação formativa é contínua, diagnóstica e sistemática e é o eixo do processo de ensino-aprendizagem. Faz parte da aula do professor e deve ser observada em cada situação de aprendizagem proposta pelo mesmo e realizada pelo aluno.

A avaliação formativa permite rever todos os passos do planejamento do processo de ensino-aprendizagem, isto é, se os padrões pretendidos são adequados, se o tempo pensado para aprendizagem é suficiente, se as tarefas propostas para aprendizagem foram funcionais, se os materiais didáticos são apropriados, se a relação aluno-professor é produtiva etc.

A avaliação formativa pressupõe que a escola, antes de avaliar seus alunos, avalie-se como Instituição.

A equipe escolar deve elaborar seu diagnóstico institucional, criticar seu projeto pedagógico e traçar ações substantivas de ação. A partir

desse momento, pode-se falar em avaliação dos resultados dos alunos (no Caderno 1 há várias propostas de diagnóstico institucional).

Coordenador, para fazer o diagnóstico da sua escola, considere em sua análise os dados coletados no levantamento feito pelo seu Diretor da mesma em abril de 2008, em resposta à pesquisa da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), sobre as 5.537 escolas estaduais (acessar o site: <<http://www.fipe-usp-seesp.adm.br>>).

Todos os diretores foram avisados, inclusive sobre código de acesso e senha.

A pesquisa está centrada nos diretores de escolas, pois são os responsáveis pela organização de cada unidade.

Além de dados básicos, como alunos por turno e por classe, espaços das escolas e infra-estrutura para os alunos, a coleta de dados mapeou o rendimento escolar, práticas didáticas, relacionamento com comunidades locais e desafios a serem enfrentados.

Além do questionário via internet, o levantamento incluiu pesquisa in loco para verificar as condições de escolas.

O que o diretor respondeu sobre:

Bloco 1 – Problemas e Desafios da Escola para 2008

Bloco 2 – Situação da Escola

Bloco 3 – Espaços da Escola

Bloco 4 – Ensino

Bloco 5 – Infra-estrutura e Recursos na Escola

Bloco 6 – Corpo Docente e Práticas Didáticas

Bloco 7 – Relacionamentos dentro da Comunidade Escolar

Bloco 8 – Ações de Gestão Escolar

Bloco 9 – Mudanças e Permanência na Escola

Bloco 10 – Abandono e Rendimento Escolar

Bloco 11 – Levantamento e Avaliação Física da Escola

Bloco 12 – Distribuição do Tempo

Bloco 13 – Avaliação Geral

Bloco 14A – Dados de Classes e Alunos

Bloco 14B – Dados de Classes e Alunos

Bloco 14C – Dados de Classes e Alunos

Bloco 14D – Dados de Classes e Alunos

Bloco 15 – Dados Socioeconômicos do Diretor da Escola

Bloco 16 – Comentários, críticas e sugestões

Procure obter as informações com o diretor e agende com ele uma apresentação desses dados para os professores.

1.6 Duas modalidades e o mesmo objetivo: favorecer a aprendizagem do aluno

Duas modalidades complementares de avaliação são propostas para a implantação do currículo estadual: a interna e a externa.

- ▶ a primeira é a avaliação que os professores fazem do rendimento do aluno, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a avaliação do professor sobre a aprendizagem do aluno. Para realizá-la, os professores fazem a avaliação do desempenho de cada aluno, tendo em vista às expectativas de aprendizagem, previstas para as disciplinas e séries. Os professores devem utilizar diferentes instrumentos para realizar essas avaliações, desde que elas sejam regulares e seus resultados sejam registrados e divulgados publicamente;
- ▶ a segunda é a avaliação externa do sistema (Saresp), que parte de testes e habilidades padronizadas. Os instrumentos são planejados originalmente como avaliações complexas de desempenho, nas quais cada aluno apresenta seu desempenho em habilidades relacionadas às aprendizagens construídas no desenvolvimento do currículo.

Para gerenciar o efetivo progresso dos alunos, por meio de uma avaliação externa, a Secretaria propõe a aplicação de instrumentos de avaliação para todos alunos das 2^a, 4^a, 6^a, 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio nas disciplinas nucleares Língua Portuguesa e Matemática, em todos anos letivos. As áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza serão avaliadas em anos alternados. Para 2008, está prevista a primeira avaliação da área de Ciências da Natureza (6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio), e em 2009 para a área de Ciências Humanas.

1.7 Fundamentos teórico-metodológicos: a relação entre avaliação e construção de conhecimento

Os Cadernos dos Professores apresentam ações para identificar níveis de conhecimento dos alunos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Níveis de conhecimento, porque o aluno não é uma “tábula rasa”, ele possui informações ou experiências importantes de serem consideradas, pois interagem de modo favorável, indiferente ou contrário às ações que estão sendo propostas. É importante saber se os professores estão podendo ou sabendo atuar na “zona de assimilação” de seus alunos.

Esse termo foi proposto por Piaget, ao alertar sobre os riscos que podemos (como educadores) cometer em uma relação de ensino-aprendizagem. São instrutivas, nesse sentido, as perguntas que ele formulou sobre esse problema: as aquisições por intermédio da aprendizagem são estáveis ou se apagam após algum tempo? As acelerações nos processos de desenvolvimento trazem conseqüências negativas (desvios que perturbam a compreensão das crianças)? As crianças tornam-se dependentes de seus professores a ponto de não aprenderem mais nada sem eles? Em síntese, quais os efeitos da aprendizagem, em um contexto de ensino, sobre os processos de desenvolvimento: nulos, negativos ou positivos?

Aprendizagem escolar e sistemas complexos

A visão construtivista do conhecimento em situações de ensino, aprendizagem ou avaliação valoriza a importância de se considerar esses processos em uma perspectiva sistêmica e relacional. Sistêmica porque considera a complexidade dos muitos aspectos que neles entram em jogo, não simplificando ou reduzindo os mesmos a um fator isolado. Relacional porque valoriza os modos de interação desses processos e como através de perturbações ou equilibrações

eles vão progressivamente se aperfeiçoando em favor do que se pretende alcançar.

Na trama dessas relações pode-se ressaltar tanto o papel do professor e dos recursos utilizados para ensinar quanto os esquemas de ação dos alunos, graças aos quais podem realizar ou compreender o que está sendo proposto, no nível em que isso é possível para eles. Nessa teoria, portanto, aprendizagem e ensino se diferenciam (correspondem a ações diferentes), mas ao mesmo tempo se integram como partes de um mesmo todo.

Construtivismo

Ao contrário da visão tradicional, na qual o conhecimento é visto como pronto e acabado, o construtivismo é uma visão de conhecimento que relaciona psicogênese e sociogênese. Psicogênese porque analisa, através de estudos experimentais, como crianças resolvem ou compreendem progressivamente problemas fundamentais ao conhecimento científico. Sociogênese porque estuda na história das ciências como os conceitos e procedimentos relativos a este conhecimento foram sendo construídos e se posiciona sobre o que será tomado como referência para avaliar os progressos, mesmo que lentos, das crianças em relação a tais problemas. Piaget chamou o primeiro método de psicogenético e o segundo de histórico-crítico. Nas práticas de sala de aula e em contextos de formação, esses dois modos de construção são fundamentais. O primeiro porque instrumentaliza o professor para que observe e promova formas de realização ou compreensão de seus alunos. A segunda porque o instrumentaliza para avaliar as referências teóricas ou metodológicas utilizadas.

Psicologia e Didática

Em uma visão construtivista, Psicologia e Didática constituem uma formidável relação de interdependência, pois irredutíveis, complementam-se para produzir o que é in-

dissociável na prática pedagógica: a relação ensino-aprendizagem. Graças à Psicologia podemos conhecer as características sociais, afetivas, cognitivas e físicas dos alunos e o quanto isso lhes possibilita ou dificulta aprenderem. Graças à Didática podemos utilizar metodologias e recursos variados de avaliação e ensino, favorecendo um percurso de aprendizagem.

Aprendizagem, ensino e desenvolvimento

A visão construtivista apresentou um fator novo, que contribuiu para alterar a colocação do problema sobre as dificuldades de aprendizagem ou fracasso escolar, sobretudo a respeito da aprendizagem de alunos de classes populares. Eles progressivamente adquiriram o direito de freqüentar e aprender as coisas da escola.

Essa novidade consistiu em problematizar o processo de ensino-aprendizagem como uma relação interdependente e complexa entre professor – alunos; alunos – objetos do conhecimento e professor – objetos do conhecimento. Essa visão contrapôs-se a um modo usual, ainda muito freqüente e recorrente, de se considerar os elementos desta tríade como categorias isoladas ou isoláveis, que se “impõem” por via associativa e externa, por exercício, treino ou informação repetida, sem levar em conta os processos de desenvolvimento de quem aprende ou ensina, e muito menos as características do objeto a ser conhecido.

Em outras palavras, graças às pesquisas ou teorias construtivistas, ficou demonstrado que a aprendizagem (proporcionada por aquele que ensina) não é, nem pode ser, o único fator responsável pelo desenvolvimento das competências do aluno.

Trata-se também de considerar os modos (ativo, passivo etc.) como o aluno assimila as propostas do professor, as estruturas cognitivas que dispõe para isso, como reage às suas

perturbações ou exposições, ao convívio com os colegas, como coopera ou participa das tarefas relativas ao desenvolvimento de um projeto etc. Trata-se de considerar a história sociocultural desse aluno e quanto e de que maneira as coisas da escola participam de sua vida (e de sua família ou comunidade) fora da escola.

O reconhecimento da importância da consideração dos processos de desenvolvimento do aluno implicou a introdução de um terceiro elemento no par aprendizagem-ensino, mais do que isso, questionou a exclusividade do sucesso escolar (ou fracasso) como resultantes da competência didática de um professor cujo método apenas valoriza exercícios que fixam aquilo que deve ser aprendido.

Agora, a aprendizagem começa a se relacionar com processos de ensino (daí a importância renovada na figura do professor e seus recursos didáticos e conhecimento da matéria), considerando também os níveis de desenvolvimento dos alunos, seus recursos (cognitivos, afetivos, culturais, econômicos, físicos etc.) de aprender e o sentido que atribui ao saber escolar para sua vida atual e futura.

Essa novidade foi sintetizada na imagem de um aluno “ativo”, isto é, que aceita enfrentar problemas, argumentar em favor de suas idéias ou procedimentos, que compartilha soluções, que “lê” ou interpreta as experiências e “escreve com o próprio punho” suas ações ou pensamentos.

As inovações conceituais proporcionadas pela visão construtivista do conhecimento resultaram, como não poderia ser diferente, em críticas às metodologias vigentes de ensino e à insuficiência de seus resultados, até porque os objetos de conhecimentos agora são valorizados em sua dimensão mais complexa.

Por exemplo, nessa visão ler ou escrever é mais do que associar ou combinar palavras,

é mais do que dominar técnicas para sua decifração ou composição. Ler é interpretar, atribuir sentido, comprometer-se e criar, pela linguagem, uma nova forma de relação com o mundo e consigo mesmo. Escrever é se responsabilizar, assumir uma autoria, poder não esquecer (porque sabe registrar ou narrar) ou poder antecipar (porque sabe planejar ou projetar em forma de linguagem). Nessa visão dominar técnicas é necessário, mas insuficiente para o lugar da leitura e escrita no mundo de hoje.

História e estrutura

A visão construtivista valoriza as relações entre história e estrutura relativas ao sujeito que conhece e ao objeto conhecido. “Toda história tem uma estrutura e toda estrutura tem uma história”, afirmou Piaget. Isso implica, por exemplo, nas relações criança – adulto, uma dialética muito importante. Do lado da criança, estruturas construídas por sua herança (ou história) biológica, do lado do adulto, estruturas constituídas por sua herança (ou história) cultural.

Pelas estruturas biológicas (reflexos, tendências etc.), a criança respira, mama, movimentar-se etc., e pouco a pouco constrói novas estruturas (coordena seus esquemas de ação), pela interação com o próprio corpo, objetos e pessoas. Isto é, pode construir uma história de seu processo de desenvolvimento. Pela herança cultural (conceitos, representações ou valores vigentes, mas construídos e, portanto, estruturados historicamente) os adultos cuidam das crianças do modo como o fazem ou gostariam de fazer, e, assim, constituem nessa relação uma nova história ou estrutura de cuidados ou educação. Qual a importância disso para as relações de ensino-aprendizagem? Há crianças que nascem com livros para brincar, lamber, olhar etc.; que observam seus pais escrevendo, com leituras próprias e lendo histórias para ela.

Assim, com seis anos, têm uma “longa e expressiva” relação histórica, valorizada e interessada, com esse objeto sociocultural tão importante, mesmo que ainda não saibam ler ou escrever, isto é, que não conheçam as estruturas que presidem as relações desses objetos.

Há crianças sem livros cujos pais não sabem ler ou escrever não têm recursos (de tempo, dinheiro) para isso. São crianças que aos seis anos pouco puderam interagir com esses objetos que terão tanta influência em sua vida futura.

Por isso, ler e escrever não podem ser reduzidos a técnicas ou procedimentos, aprendidos de muitos modos, mas expressam formas de realizar e compreender o mundo e refletem histórias e estruturas a serem consideradas igualmente em um processo, agora indissociável, de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Avaliação e construção do conhecimento

Avaliação é um critério importante em processos de ensino – aprendizagem – desenvolvimento. Ela ocupa mesmo o lugar de seu “coração”. Na figura a seguir essas relações estão representadas no contexto da sala de aula, isto é, daquilo que professor e alunos fazem em favor da transmissão ou aquisição dos objetos de conhecimento (ou saber escolar).



Nesta figura, o lado professor – objetos de conhecimento, em relação ao aluno, caracteriza-se por uma função didática, ou seja,

por propósitos de ensino. Avaliar, nesse caso, consiste em atribuir valor aos procedimentos e estratégias docentes; ao domínio que o professor tem da matéria e como se relaciona com seus alunos.

Na presente proposta, é crucial verificar como ele realiza a avaliação, como modifica e ajusta as Situações de Aprendizagem sugeridas nos Cadernos e como utiliza os recursos que estão sendo disponibilizados para isso.

O lado professor – alunos, em relação aos objetos de conhecimento, caracteriza-se por uma relação de aprendizagem com toda a complexidade que envolve. Trata-se de uma relação humana, assimétrica, social, física, afetiva e cognitiva ao mesmo tempo.

Aprender é tornar seu algo transmitido ou observado no outro (com autoridade e competência para isso). É transformar informações em conhecimento ou domínio de procedimentos. É apreender, ou seja, compreender. É atribuir sentido, aceitar tornar-se diferente, melhor. Avaliar, nesse caso, consiste em verificar a direção, a quantidade, a qualidade e os significados dessas aquisições em cada aluno e no conjunto da classe ou escola. Consiste em comparar o antes e o depois, julgar o acerto e o erro das intervenções realizadas, analisar produtos, ponderar e observar processos, privilegiar uma direção.

O lado alunos – objetos do conhecimento, em relação ao professor, caracteriza-se pela função emancipadora da escola, pela conquista da autonomia dos alunos. E nela (a escola), espera-se que eles construam conhecimentos fundamentais para suas vidas. Conhecimentos como representações (conceitos, teorias, fórmulas, valores, idéias), conhecimentos como procedimentos ou habilidades (saber raciocinar, calcular, argumentar, conviver em grupo, participar de atividades coletivas, cooperar), conhecimentos como competências (modos

eficazes e éticos de enfrentar problemas, compartilhar soluções, realizar e compreender em dado contexto ou situação).

Avaliar, nesse caso, significa poder regular as mediações em favor dessas construções; mais do que isso, significa observar se o aluno está desenvolvendo critérios de auto-avaliação. Ele sabe escolher por si mesmo? Antecipa, planeja, decide? Pondera os diferentes aspectos de cada situação? Defende seus pontos de vista, aceita e faz seu o melhor argumento? Tem projetos pessoais e coletivos? Enfim, tornou-se um estudante, isto é, tomou gosto pelo estudo, a ponto de isso, agora, ter se tornado um valor seu, independente da escola e dos professores?

Nos processos de construção do conhecimento a avaliação, como mencionado, ocupa um lugar central. Considere-se, por exemplo, seu lugar na obra experimental e epistemológica de Piaget. No construtivismo epistêmico, proposto por ele, avaliar consistia em observar e analisar os diferentes modos de uma criança “qualquer” resolver ou compreender problemas de natureza científica, psicológica ou moral. De natureza científica porque relacionados principalmente à Física, Matemática ou Lógica. De natureza psicológica porque relacionados a processos de percepção, abstração, generalização, memória, tomada de consciência, domínio de procedimentos, formas de compreensão, linguagem. De natureza moral, porque relacionados ao trabalho em equipe, cooperação, respeito mútuo, disciplina da vontade, processos afetivos. Em quaisquer desses casos, Piaget propunha problemas ou desafios observando modos de compreensão ou resolução, abstraindo nas análises fatores de natureza pessoal (classe social, sexo, condição física, escolaridade etc.). O que lhe importava era avaliar como o sujeito fazia ou compreendia perguntas e formas ou níveis de seu enfrentamento. Em outras palavras, como estruturava suas

compreensões e como evoluía em direção aos modos do pensar científico ou filosófico tomados como referência.

No construtivismo psicológico, desenvolvido principalmente por Inhelder, tratava-se de avaliar como um sujeito em particular ia pouco a pouco descobrindo regularidades, formulando e testando hipóteses, enfrentando e superando perturbações desencadeadas pelos esforços na solução dos problemas (e, portanto, na construção de melhores procedimentos ou aperfeiçoamento de representações).

Em quaisquer dos casos (construtivismo epistêmico ou psicológico), a avaliação era o principal recurso utilizado para **observar e analisar os progressos e reações das crianças às tarefas ou desafios a resolver**.

Esse exemplo do valor da avaliação na obra experimental e epistemológica de Piaget pode ser útil à presente proposta curricular. O que se espera é que os professores, apoiados nas atividades e recursos disponibilizados bem como em sua própria experiência, saibam ensinar de modo significativo a cada aluno em particular e a todos em conjunto. Tal imensa tarefa corresponde às duas visões de construtivismo (epistêmica e psicológica ou funcional).

A escola pública é para todas as crianças e jovens não importa sua condição de classe, recursos intelectuais, afetivos, físicos ou culturais para aprender. Competências de leitura e escrita, cálculo e raciocínio científico ou tecnológico são exigências sociais para todas as pessoas no mundo de hoje.

A escola tem obrigação de labutar em favor da aquisição destas competências para todas as crianças e jovens em sua educação básica. Se a atenção deve ser dada a esse esforço coletivo, o foco ou concentração é para cada aluno em particular.

Cada aluno na singularidade de suas formas de construção, no sentido que atribuem às atividades e nos modos de seu enfrentamento ou compreensão. Assim, quem sabe, deixaremos de tornar vãs as palavras de Guimarães Rosa: “o capinar é de cada um, a colheita, de todos.”

Avaliar para conhecer

A realidade das avaliações de desempenho escolar, em processo, parece não acompanhar o estado atual das investigações e pesquisas sobre o tema: na sua grande maioria, as avaliações escolares são utilizadas como indicadores de aprovação ou reprovação ou para fins classificatórios.

O que sempre se vê é o professor, depois de desenvolver alguns conteúdos e no prazo estipulado pelas regras da escola, aplicar uma prova, atribuir uma nota ao aluno e terminar nesse ponto a avaliação: ou seja, obter uma nota é a finalidade da avaliação.

As ações de educar e avaliar são tratadas como fases distintas do processo ensino-aprendizagem e, quase sempre, não estão relacionadas.

No entanto, a avaliação acaba exercendo um controle sobre o conhecimento, na medida em que o aluno “estuda para a prova”, sem levar em consideração o próprio processo de construção desse conhecimento.

Em geral, as provas são voltadas apenas para o condicionamento e a memorização, e o papel do aluno resume-se em repetir, no momento da prova e em forma de respostas, um conteúdo pré-determinado. A interação professor-aluno fica “suspensa”.

Essa prática de avaliação feita por meio de provas, trabalhos e exercícios, com o objetivo de julgar os resultados para obter uma nota

ou conceito, é, atualmente, considerada **equivocada**, entre outros motivos, por seu caráter discriminatório e seletivo. Resultados ruins prejudicam o aluno, que fica muitas vezes com o rótulo de “incapaz” e “fraco”.

No contexto da construção do conhecimento a avaliação descarta a idéia da dúvida e do erro como sinônimos de falta de conhecimento e fracasso: ao contrário, estudos mais recentes revelam a importância da análise das respostas do aluno, mas também a de seus erros. Existe uma lógica escondida do erro, reveladora dos procedimentos, das representações e dos modos de raciocínio dos alunos.

É nesse sentido que o erro encontra um novo estatuto: um inestimável auxílio para avaliar a pertinência das ações do professor e do aluno. Com o próprio aluno, a análise das respostas e dos erros deve promover um diálogo cujo resultado é o esclarecimento sobre o raciocínio e os procedimentos dos quais ele se utilizou.

Na realidade a avaliação deve ser um **momento de coleta de informações** que, no caso de avaliações contínuas e em processo, podem fornecer subsídios para julgar o trabalho pedagógico e tomar decisões a respeito de seus rumos e correções. Mais ainda, a avaliação deve ser, claramente, uma oportunidade de ação e reflexão por parte do aluno e do professor, quando este último pode, a partir das respostas, estimular o aluno para a resolução de outros problemas e desafios.

Em resumo, a avaliação deixa de ser o final de um processo de ensino-aprendizagem para fazer parte do processo quando sua finalidade fica acrescida da coleta de informações que possam ajudar na compreensão das dificuldades do aluno e na definição de novas ações para saná-las.

Tomada no contexto apresentado, a avaliação cumpre suas funções complementa-

res e não excludentes: a função **simbólica** – idéia de término de um ciclo ou etapa, e a função **política** – base para a tomada de decisão, cumprindo o papel importantíssimo de realimentar o planejamento e sua execução.

Se o momento da análise dos resultados é essencial e a razão de ser de uma avaliação de desempenho, para otimizar sua eficácia, **as análises devem ser do conhecimento de todos os atores** envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o próprio aluno, professores, dirigentes, pais e, dependendo da natureza da avaliação realizada, autoridades governamentais responsáveis pela definição de ações e políticas para a educação.

Quando se aceita um novo paradigma de avaliação, como este texto procurou sintetizar, fundamentalmente se aceita desconstruir a prática de uma avaliação que privilegia a seleção, a exclusão e a memorização. Nesse ponto surgem as indagações pertinentes cujas respostas constroem, por assim dizer, as bases pedagógicas para elaborarmos a avaliação:

- ▶ Para que avaliar?
- ▶ O que avaliar?
- ▶ Quando avaliar?
- ▶ Como avaliar?
- ▶ Como analisar os resultados da avaliação?
- ▶ Como levar as análises dos resultados para a prática do dia-a-dia escolar?

Observe-se uma destas questões: **como avaliar?** Em outras palavras, que **instrumento** utilizar em uma avaliação? Uma prova escrita? Um trabalho? Individual? Em grupo? Um teste? Uma prova dissertativa?

A escolha de um instrumento está associada às respostas às perguntas: **para que avaliar? O que avaliar?** Se o que se quer é avaliar se o aluno domina algumas técnicas e pro-

cedimentos, aplica-se um tipo de avaliação; se é para avaliar se o aluno desenvolveu as habilidades esperadas durante o desenvolvimento de um tema, usa-se outro instrumento; se o que se quer é medir quanto o aluno é capaz de trabalhar em pesquisa orientada e em grupo, utiliza-se outro instrumento, e assim por diante.

As pesquisas mostram que nas avaliações em processos, contínuas e formativas, devemos diversificar os tipos de instrumentos com o objetivo de, estrategicamente, coletar maior variedade de informações sobre o aprendizado do aluno e o trabalho do professor. Cada tipo de instrumento tem seus defeitos e suas qualidades e são mais ou menos adequados para cada situação de avaliação.

A diversificação dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagem.

O importante é que os instrumentos devem ser construídos a partir de algumas técnicas simples que otimizam sua eficiência, no mesmo sentido que são feitas, por exemplo, as calibrações, de instrumentos mecânicos – um aparelho para medir pressão e um termômetro descalibrados, oferecem informações falsas.

De outro lado, a resposta à pergunta: **o que avaliar?** deve constituir-se em uma **referência** à construção do instrumento. Não por acaso as avaliações em larga escala: Saeb, Enem, Saesp, Pisa, estão assentadas em matrizes de referência de tal forma que sabemos o que os instrumentos medem e o que não medem.

Em outras palavras, **todo instrumento deve ser construído à luz de alguma referência que evidencia o que está sendo avaliado.**

Finalmente, o que medir: **o quantitativo?**
O qualitativo?

Em geral, dá-se a esses termos opostos características positivas e negativas: a avaliação qualitativa está geralmente associada à subjetividade, à pouca confiabilidade, ainda que seus defensores a considerem capaz de aprofundar e ampliar resultados que a quantitativa não pos-

sibilita. A avaliação quantitativa, por sua vez, está associada à idéia de objetividade e de maior precisão. Os estudos mais recentes propõem a utilização das duas modalidades, dependendo das situações de ensino e aprendizagem.

Observação: neste Caderno são apresentados alguns instrumentos de avaliação e algumas técnicas para sua construção.

Sugestão

Coordenador,

Para subsidiar a avaliação do professor sobre a aprendizagem do aluno, é importante que se realize um processo amplo de discussões em grupo, para que as avaliações possam estar alinhadas em torno de um padrão comum, principalmente no caso das disciplinas e séries coincidentes em turnos diferentes ou iguais.

A idéia é discutir as práticas de avaliação dos professores (a variação individual), de abordagem intuitiva, e construir outras baseadas em evidências e registros escritos (práticas coletivas).

A apresentação em grupos dos critérios e instrumentos utilizados por diferentes professores da mesma disciplina pode ser um começo para a discussão.

Essa troca substantiva de experiências sobre a avaliação, em muitos casos, pode mudar as formas de ensinar dos professores, uma vez que eles compreendem o currículo com o foco na avaliação.

Durante esse período de debate, entretanto, se prepare para conduzir as inúmeras controvérsias sobre as formas de avaliação e expectativas de desempenho dos alunos, principalmente no final de cada bimestre e ano letivo.

Segue uma sugestão para ser indicada aos professores de qualquer disciplina ou série. O objetivo é fazer o professor refletir sobre o que os alunos entendem por avaliação e, a partir de dados coletados junto aos mesmos, discutir com os seus pares o tema.

A proposta se resume em:

1. Ler, em sala de aula, *Conto de escola*, de Machado de Assis (ver anexo).
2. Realizar um diagnóstico das experiências vividas pelos alunos com a avaliação escolar. Relatos orais ou escritos podem ser produzidos, questionando sobre o que entendem por avaliação e casos de avaliação vivenciados. O que sentem, o que fazem antes, durante e após os processos de avaliação, para que serve a avaliação etc.
3. Como os alunos gostariam que a avaliação fosse realizada (estabelecer um contrato didático)?
O imaginário e as propostas dos alunos podem gerar alguns planos de ação.

1.8 Legislação sobre a avaliação

No que se segue, são apresentadas partes de textos legais recentes emitidos pela Secretaria de Educação. Eles devem ser divulgados para os professores para que articulem suas propostas de avaliação com aquelas previstas na legislação.

Sobre o registro do rendimento escolar

O que explicitar para os professores sobre a Res. SE – 61, de 24-09-2007

1. O registro das sínteses bimestrais e finais dos resultados da avaliação do aproveitamento do aluno, em cada componente curricular, será efetuado em escala numérica de notas em números inteiros de 0 (zero) a 10 (dez).
2. Ao final do semestre/ano letivo, o professor deverá emitir, simultaneamente, a nota relativa ao último bimestre e a nota que expressará a avaliação final, ou seja, aquela que melhor reflete o progresso alcançado pelo aluno ao longo do ano letivo, por componente curricular.
3. Caberá ao Conselho de Classe e Série emitir o parecer sobre a situação final do aluno.
4. Será considerado como patamar indicativo de desempenho escolar satisfatório a nota igual ou superior a cinco.
5. A escola deverá assegurar que os resultados bimestrais e finais sejam sistematicamente documentados, registrando no Sistema as notas e frequência dos alunos, para viabilizar o Boletim Escolar que será entregue aos respectivos alunos ou, quando menores, aos pais ou responsáveis.
6. As sínteses bimestrais e finais devem decorrer da avaliação do desempenho escolar do aluno, realizada por diferentes instrumentos de avaliação e de forma contínua e sistemática, ao longo do bimestre e de todo ano letivo.

Resolução SE – 61, de 24-9-2007, que dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual (ver texto integral no site da Secretaria ou em anexo do Caderno do Gestor - volume 1)

Sobre a organização dos estudos de recuperação

O Coordenador deve ler integralmente os seguintes textos, inclusive solicitando o auxílio do diretor para compreendê-los: Resolução SE – 06, de 24-1-2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino e Resolução SE – 26, de 5-3-2008, que altera a Resolução SE – 6 (ver em anexo neste Caderno).

Os tópicos a seguir destacam alguns conceitos fundamentais dessas Resoluções e não substituem sua leitura integral.

A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar.

1.9 As diferentes formas de recuperação

I – Contínua: a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia-a-dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno.

A esse respeito é fundamental observar as instruções anteriores contidas neste Caderno, principalmente aquelas relativas à elaboração dos planos bimestrais para disciplinas e séries. Sem esses planos ficará difícil realizar e acompanhar a **recuperação contínua** e, conseqüentemente, todas as demais formas de recuperação que serão apresentadas a seguir.

A **recuperação contínua** demanda a definição de aprendizagens específicas e ava-

liáveis no processo, em cada Situação de Aprendizagem proposta. Demanda também a observação individual do aluno e ações de suprimento como lições de casa ou atendimento particular individualizado. Importante ressaltar aqui a diferença entre as seguintes circunstâncias:

A) o aluno não consegue desenvolver as Situações de Aprendizagem propostas;

B) o aluno não quer ou não se empenha em resolver as Situações de Aprendizagem propostas (indisciplina, resistências, ausência nas aulas, desmotivação).

No primeiro caso, a **recuperação contínua** é de extrema relevância. No segundo caso, a escola deve elaborar planos específicos para a resolução desses problemas, ou seja, questionar as razões para o aluno ter essa atitude durante as aulas, traçando inicialmente um perfil do mesmo, para analisar as causas do comportamento assumido e, depois, criar propostas para reintegrá-lo.

II – Paralela: destinada aos alunos do Ensino Fundamental e Médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica.

Nessa situação, o aluno deve ser encaminhado para a **recuperação paralela** por decisão do professor e do Conselho de Classe ou Série, quando o estudante, definitivamente, não tiver condições de acompanhar o ritmo de sua turma no bimestre subsequente. Mais uma vez, deve-se tomar muito cuidado para não confundir dificuldades de aprendizagem com comportamento inadequado.

As atividades de **recuperação paralela** para o Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio serão desenvolvidas, no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares e/ou fora do horário regular de aulas, inclusive aos sábados.

Observe que, de acordo com a referida Resolução, o aluno deve permanecer nas situações de **recuperação paralela** somente o tempo necessário para superar a dificuldade diagnosticada. Isso significa que antes de o professor ou Conselho de Classe ou Série encaminhar o aluno para a **recuperação paralela**, deverá ser feito um diagnóstico pontual de encaminhamento, detalhando especificamente o que o aluno deve aprender nessa recuperação. Esse encaminhamento só pode ser realizado se o plano do professor estiver devidamente detalhado, inclusive com o registro das propostas de **recuperação contínua** feitas para o aluno, durante o processo.

Em todos os Cadernos do Professor, a proposta de avaliação diagnóstica está colocada para a continuidade dos estudos indicados em cada Situação de Aprendizagem e bimestres. No caso de o aluno que não domina a base alfabética da escrita (não está alfabetizado), cuja existência foi diagnosticada pela Secretaria da Educação, o atendimento na **recuperação paralela** será feito com apoio de proposta específica de intervenção elaborada pela SEE.

Os professores devem, portanto, organizar uma ficha individualizada para o encaminhamento dos alunos⁸, para discussão na HTPC.

Para o desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, a escola deve elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao

⁸ Coordenador, na Ficha 8, p. 52, deste Caderno, é apresentada uma proposta de encaminhamento individual do aluno para a recuperação paralela (com exemplo).

longo do ano letivo, mediante proposta do Conselho de Classe ou Série e/ou do Professor Coordenador, a partir da análise das informações da avaliação diagnóstica registradas pelo(s) professor(es) da classe. Esses projetos serão incorporados à Proposta Pedagógica da escola.

Uma proposta de recuperação paralela em alfabetização

Essa proposta tem por objetivo superar o grave problema enfrentado no Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio com os alunos que ainda não dominam a base alfabética da escrita e/ou as estruturas básicas de Matemática e que, portanto, não conseguem de forma plena acompanhar as ações propostas para as séries cursadas.

A meta é completar a alfabetização e favorecer o desenvolvimento das estruturas básicas da Matemática desses alunos, até o fim de 2008, quando se espera que praticamente não exista nenhum caso desse tipo na rede estadual de ensino.

Foram selecionados materiais específicos para professores e alunos para subsidiar o trabalho das aulas especialmente atribuídas para esse fim. A indicação de alunos para a composição turmas de recuperação paralela nesse nível, deve ser acompanhada de um diagnóstico preciso, elaborado pelos professores de Língua Portuguesa e de Matemática e referendados pelo Professor Coordenador e pelo Supervisor de Ensino da Unidade Escolar.

É muito importante verificar as razões do encaminhamento dos alunos para as turmas de recuperação paralela em alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática⁹.

Nesses casos, é interessante conhecer a Resolução SE – 11, de 31-1-2008, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas (em anexo no Caderno do Gestor - volume 1) e a Resolução SE – 31, de 24-3-2008 (em anexo neste Caderno), que altera dispositivo da Resolução SE – 11, de 31-1-2008.

III – Intensiva: destinada aos alunos do Ensino Fundamental e Médio que apresentem necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis ao prosseguimento de estudos em etapa subsequente, a ocorrer em períodos previamente estabelecidos e na conformidade dos procedimentos a serem estabelecidos em ato normativo próprio.

IV – De ciclo: constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior.

A recuperação de ciclo está prevista nas Normas Regimentais Básicas, § 3º do artigo 80. Em próximo Caderno, serão analisados aspectos mais específicos sobre esse tipo de recuperação.

⁹ Coordenador, nas Fichas 9 e 10, pp. 53-4, deste Caderno, são apresentadas sugestões de fichas de encaminhamento do aluno para a recuperação paralela: em alfabetização e em Matemática.

Sugestão

1. Após a reflexão com os professores sobre a atual legislação, apresente as seguintes questões, sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

2. Qual será a proposta de avaliação da escola? Apresentar as justificativas da escolha.

3. Como será especificamente verificado se os alunos apresentam o domínio das competências, habilidades e conhecimentos previstos?

4. Como será observado o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e conhecimentos específicos? O que será observado?

5. Que instrumentos de avaliação serão propostos e por quê?

6. Durante as aulas, como serão realizadas as intervenções para que o aluno domine os conhecimentos prévios que não tinha?

7. O que vamos fazer com os alunos que não conseguiram aprender aquilo que foi previsto?

Qual a proposta de recuperação de paralela?

8. Qual o momento mais apropriado para se iniciar a recuperação paralela?

9. Como encaminhar os alunos para a recuperação paralela?

10. Quais competências, habilidades e conhecimentos previstos são essenciais para que os alunos possam dar continuidade aos estudos (quais são os limites)?

11. Quais são as Situações de Aprendizagem que serão propostas para a aplicação no processo de recuperação paralela?

12. Como avaliar se houve de fato o domínio das competências, habilidades e conhecimentos previstos para a recuperação paralela?

13. Como vamos devolver para os alunos os resultados da avaliação?

14. Como vamos divulgar os resultados para os alunos e pais?

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Na década de 1990, a avaliação da educação básica foi fortemente impulsionada no Brasil, seja pela influência da LDB/96, que preconiza a avaliação como estratégia para a melhoria dos sistemas educacionais, seja pelos bons resultados educacionais de múltiplos países que apoiaram as melhorias de seus sistemas de ensino, em atenção à educação básica, por meio do desenvolvimento de sistemas de avaliação adequados aos objetivos de mais e melhor educação para todos.

Os sistemas de avaliação, independente de seus desenhos específicos, procuram oferecer dados e informações para que os gestores

da educação possam responder às seguintes questões:

- ▶ As escolas estão preparando seus alunos para enfrentar os desafios do futuro?
- ▶ Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos?
- ▶ Que estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que vêm de contextos pouco privilegiados?

Essas são as respostas que importam, e elas devem considerar o contexto dos resultados no ensino que é oferecido, nas condi-

ções de sua oferta, na postura de seus professores, no currículo que é ensinado, ou seja, nos condicionantes dos resultados.

2.1 Saresp: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

A partir de 1996, tem sido possível obter um retrato das escolas paulistas, graças ao Saresp. Desde então, o Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – aplica, anualmente, provas aos estudantes de São Paulo.

Esse processo envolve diretores, professores, pais, outros educadores e a população em geral, tendo em vista uma reflexão sobre o ensino que é oferecido nas escolas em busca de alternativas para aprimorá-lo.

Até o momento, o Saresp já realizou dez avaliações do sistema de ensino do Estado de São Paulo, com a participação maciça da rede pública estadual. Além disso, foram registradas participações expressivas, em alguns desses anos, de redes municipais e, em menor grau, de escolas particulares. O esquema a seguir apresenta o desenho do Saresp ao longo das suas edições.

Séries											
Ano	Ensino Fundamental								Ensino Médio		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª
1996											
1997											
1998											
2000											
2001											
2002											
2003											
2004											
2005											
2007											

De 1996 a 1998: avaliação de entrada (aplicada no início do ano, avaliando as séries anteriores); nos demais anos: avaliação de saída (aplicada no final do ano).

O Saresp consiste em uma avaliação externa do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo. Ao tornar públicos aspectos importantes do processo educativo desenvolvido nas escolas, subsidia a SEE – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – nas tomadas de decisão

em relação às políticas públicas voltadas à melhoria da educação paulista.

Neste sentido, ele se propõe a verificar o rendimento escolar dos estudantes e a identificar fatores nele intervenientes, fornecendo informações relevantes ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagó-

gicas das Diretorias de Ensino (DEs) e às escolas.

Com as informações fornecidas, o Saresp subsidia a gestão educacional, os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, na medida em que fornece a cada uma delas informações específicas sobre o desempenho de seus alunos, apontando ganhos e dificuldades, bem como os aspectos curriculares que exigem maior atenção.

Entre os objetivos do Saresp incluem-se também: o estabelecimento, nas diferentes instâncias da SEE, de competência institucional na área de avaliação; a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares e o fortalecimento de uma cultura avaliativa externa renovada no Estado de São Paulo.

A edição do Saresp de 2007 se caracterizou:

- ▶ pela utilização de uma metodologia que permite a comparação dos resultados obtidos no Saresp em 2005 e 2007 e entre estes e os resultados do Sistema Nacional de Avaliação (Saeb e Prova Brasil);
- ▶ pela apresentação dos resultados do Saresp, em Língua Portuguesa e Matemática, na mesma escala de desempenho utilizada pelo Saeb;
- ▶ pela atuação de professores da rede estadual na aplicação das provas, mas em escolas em que não lecionavam (à exceção das 1ª e 2ª séries do EF), para garantir maior credibilidade aos resultados;
- ▶ pela presença de observadores externos à escola para verificar a uniformidade dos padrões utilizados na aplicação;

- ▶ pela aplicação de questionários que permitiram uma caracterização de fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho escolar. Foram coletadas, por meio de questionários elaborados com este objetivo, informações sobre os perfis dos alunos e dos responsáveis pela gestão escolar (diretor, professor-coordenador e professores das séries e disciplinas avaliadas);
- ▶ pelo uso dos resultados como um dos critérios de estabelecimento e acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.

A aplicação do Saresp é uma das ações incluídas na Nova Agenda para a Educação Pública lançada em agosto de 2007 pelo Governo do Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que têm o intuito de melhorar o ensino público estadual.

Os resultados do Saresp serão utilizados também como referência ao Programa de Incentivo à Boa Gestão na Escola, que prevê o estabelecimento de metas de melhoria da qualidade do ensino por unidade escolar. O cumprimento das metas representará para as escolas incentivos na remuneração de toda a equipe escolar. Já as escolas que não cumprirem suas metas terão apoio especial da supervisão e coordenação pedagógica para o desenvolvimento de ações voltadas a melhorar a aprendizagem dos alunos.

2.2 Outros sistemas de avaliação externa

O quadro a seguir apresenta as características dos principais sistemas de avaliação, coordenados pelo Ministério da Educação, dos quais os alunos brasileiros participam.

Prova	Série/Alunos	Regularidade	Foco
SAEB (Aneb)	Amostra de alunos (obrigatório) 4ª e 8ª – EF 3ª – EM	A cada 2 anos desde 1995. A última aplicação foi em 2007. Os resultados devem ser anunciados em junho deste ano.	Língua Portuguesa (leitura) Matemática
Prova Brasil (Anresc)	Todas as classes com mais de 20 alunos – EF	A cada 2 anos 2005 e 2007. Os resultados devem ser anunciados em junho deste ano.	Língua Portuguesa (leitura) Matemática
Enem	Todos os alunos da escola pública têm sua inscrição gratuita (optativo) 3ª – EM e egressos	Anual desde 1998. Os resultados de 2007 já estão disponíveis no site do Inep/MEC, inclusive o da sua escola. Consulte!	Multidisciplinar e Redação
Enceja	EJA (optativo) EF e EM	2002 e 2006.	Todas as áreas com Certificação de nível de ensino em EJA.
Pisa (Oecd)	Amostra de jovens de 15 anos	2000, 2003, 2006, 2009.	Letramento em Leitura, Matemática, Ciências e Resolução de problemas.

Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica

O Saeb é o sistema de avaliação da educação básica do Brasil. Foi criado em 1989, aperfeiçoado em 1995, com aplicações sucessivas em 1997, 1999, 2001, 2003, 2005 e 2007.

O Saeb avalia o rendimento escolar das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. É aplicado em uma amostra estruturada de cerca de 280 mil alunos e de 7 mil escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todas as unidades federadas. Seus principais objetivos são: informar à sociedade os resultados educacionais; monitorar as políticas educacionais e aprofundar os diagnósticos.

As provas são referenciadas a uma Matriz de Competências e Habilidades construída com a participação de todas as secretarias estaduais de educação do país.

Além das provas, o Saeb também aplica questionários para obter dados sobre o con-

texto socioeconômico e cultural de alunos, professores e diretores da escola que se constituem possíveis fatores associados ao desempenho dos alunos. O Saeb usa conceitos metodológicos modernos de análise de dados que permitem a construção de uma escala única de proficiência dos alunos onde são veiculados todos os resultados dos diferentes anos de aplicação, o que permite comparar os resultados ano a ano.

As proficiências das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio são apresentadas em uma escala única, cumulativa, que vai de 0 a 500.

Os principais resultados do Saeb indicam certa estabilidade no desempenho dos estudantes, em níveis muito abaixo do adequado a cada série e nível de ensino. Indicam também que o atraso escolar é fator de maior impacto no rendimento escolar. Indicam ainda que:

- ▶ hábitos de leitura e lição de casa fazem positivamente a diferença.
- ▶ na organização escolar em ciclo ou seriada o desempenho é o mesmo.

- ▶ as características das escolas explicam desempenho.
- ▶ as escolas das capitais e particulares obtêm maiores médias.

O Saeb, desde seu início, ofereceu contribuição de valor pedagógico inestimável, pois iniciou a cultura de avaliação da educação básica no Brasil; promoveu a elaboração da primeira Matriz de Referência para a Avaliação que permite vincular avaliação ao currículo, e sua aceitação no Brasil é muito consolidada, pois o sistema foi reestruturado em parceria com Consed que é o Conselho de Secretários Estaduais de Educação do Brasil e com a Undime que é a União dos Dirigentes Municipais de Educação.

Prova Brasil / Anresc

A Prova Brasil, criada em 2005, é, na verdade, o Saeb universalizado a todas as escolas de Ensino Fundamental do Brasil, com turmas de 20 alunos ou mais das escolas urbanas, sem os questionários de fatores associados. Usa a mesma Matriz de Referência do Saeb, a mesma metodologia de composição das provas e o mesmo tratamento de dados e também apresenta resultados na mesma escala de proficiência.

Sua vantagem é permitir resultados por escola e servir de base para o estabelecimento em 2007 do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – que vai favorecer o monitoramento da qualidade da educação de todos os sistemas públicos do país por meio da análise da evolução do desempenho dos alunos em cada escola.

A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Para mais informações sobre o Saeb e a Prova Brasil, acesse <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anresc.htm>>.

Uma nota sobre o Ideb

Em 2007, o MEC anunciou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), definindo metas de qualidade para os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino. Em 15 anos, o Brasil terá que alcançar nota seis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A educação básica brasileira tem uma média aproximada de quatro pontos numa escala de zero a dez. Essa média considera e o desempenho dos alunos, a taxa de repetência e de evasão.

A média seis considera o resultado dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) que ficaram entre os vinte primeiros colocados, quando se aplica a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Essa meta está prevista para 2022.

Essas informações são fundamentais para a compreensão dos condicionantes, isto é, os resultados não surgem em um passo de mágica e não são imediatos. Muito menos se pode dizer se as políticas que serão implantadas gerarão os resultados esperados. O MEC recomenda ações como o acompanhamento individual dos alunos, atividades de cultura e esporte no contraturno escolar, participação da comunidade nos conselhos de escola e criação de conselhos municipais de educação e outras afins.

Esse problema não é exclusivo da educação brasileira. Praticamente em todos os países a crise educacional é preocupação da sociedade civil e de seus governos.

O que importa é que as decepções não podem gerar discursos pessimistas e sim planos de ação exequíveis. O pessimismo é muitas vezes a forma encontrada para cobrir nossa incompetência para lidar com os problemas. A escola, seus professores, alunos e pais fa-

zem parte da sociedade que aí está com seus valores e motivações.

As médias de desempenho nas avaliações Saeb e Prova Brasil serão utilizadas para o cálculo do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – que é o eixo do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação).

Os Indicadores de Qualidade na Educação foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação, Inep, Unicef, Pnud e Ação Educativa. Lançados em 2004, os indicadores devem ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. Os indicadores têm sete elementos fundamentais – chamados de dimensões:

1. Ambiente educativo – o respeito, a solidariedade, a disciplina na escola;
2. Prática pedagógica – a proposta pedagógica da escola, o planejamento, a autonomia dos professores e o trabalho em grupo de professores e alunos;
3. Avaliação – para além das provas e das formas tradicionais: processos de auto-avaliação, por participação dos alunos em projetos especiais etc.;
4. Gestão escolar democrática – o compartilhamento de decisões e informações com professores, funcionários, pais e alunos, a participação dos conselhos escolares;
5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola – habilitação dos professores, formação continuada, estabilidade da equipe escolar;
6. Ambiente físico escolar – materiais didáticos, instalações, existência de bibliotecas e espaços de prática de esportes, condições da sala de aula;

7. Acesso, sucesso e permanência na escola – índices de falta, abandono e evasão escolar, defasagem idade-série.

Fonte: Aprova Brasil, o direito de aprender. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10081.htm>. Acesso em: 15 abr. 2008.

Uma nota sobre o Idesp

A partir de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementará um sistema de avaliação de desempenho das escolas estaduais paulistas. Especificamente, esta avaliação tem por objetivo, além de diagnosticar a situação atual das escolas estaduais paulistas no que tange à qualidade da educação, estabelecer metas para a melhoria desta qualidade. Para que a avaliação seja feita de forma objetiva e transparente, foi criado um indicador de desempenho, semelhante ao Ideb do Governo Federal, denominado Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

Quando se trata da avaliação de instituições de ensino no que tange à qualidade da educação, dois quesitos são importantes: o desempenho dos alunos em exames de proficiência e o fluxo escolar. Ou seja, uma escola de qualidade é aquela em que a maior parte dos alunos desenvolve boa parcela dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para o nível escolar em que estão matriculados, no período de tempo determinado.

Estes dois quesitos complementares são utilizados para o cálculo do Idesp, que leva em conta a distribuição dos alunos nos quatro níveis de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado e avançado), obtida a partir das notas do Saesp, e as taxas de aprovação.

O Idesp será lançado oficialmente em maio de 2008. Nesta oportunidade, serão

divulgados os indicadores de qualidade de cada escola apurados para o ano de 2007, por nível educacional oferecido (1º ciclo do Ensino Fundamental, 2º ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Além disso, serão divulgadas as metas de qualidade a serem perseguidas por cada escola até o ano de 2010.

O estabelecimento das metas paulistas de qualidade segue o eixo do Programa de Metas e Compromisso Todos Pela Educação (TPE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao estabelecer uma meta de qualidade para toda a rede estadual para 2022. O objetivo das metas é fazer com que os alunos da rede estadual paulista melhorem gradativamente seus níveis de proficiência e aprendam no tempo adequado.

Assim, o Idesp permitirá que cada escola conheça sua situação atual em termos de qualidade de ensino, podendo acompanhar seu desempenho ano a ano. Além disso, as metas servirão como um guia para a escola e para a comunidade, uma vez que mostrarão a trajetória a ser percorrida no esforço de melhorar cada vez mais a qualidade da educação oferecida às crianças e jovens de São Paulo.

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 para avaliar o desenvolvimento de competências e habilidades de jovens ao final da escolaridade básica. Trata-se de um exame de caráter voluntário, aplicado anualmente aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio e aos egressos desta modalidade de ensino.

A prova é composta de 63 questões interdisciplinares, objetivas de múltipla escolha, contextualizadas e organizadas em situa-

ções problema, e uma redação. Seu objetivo principal é conferir a cada participante parâmetros para auto-avaliação e também criar uma referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio.

Além disso, pretendeu constituir-se em modalidade alternativa para o acesso à educação superior e o mundo do trabalho. A partir de 2004, o Prouni, Programa Federal de Apoio ao Acesso ao Ensino Superior passou a usar os resultados do Enem, associados às condições socioeconômicas dos alunos, como critério de atribuição de bolsas de estudo no Ensino Superior privado.

Os principais resultados do Enem em suas várias aplicações apontam que a ausência do domínio da leitura compreensiva é a principal causa do baixo desempenho dos alunos. A maior parte dos alunos apresenta desempenho na faixa regular e bom.

A principal contribuição de valor pedagógico do Enem para a educação básica é sua articulação a um conceito mais abrangente de aprendizagem por meio da vinculação da prova aos eixos estruturantes do exame: aprendizagem por resolução de problemas, interdisciplinaridade e contextualização. Outro fator positivo é o uso de seus resultados nos principais exames vestibulares públicos do Brasil, sempre trazendo efeitos positivos para os jovens.

Sugestão: Discuta os dados do Enem de sua escola com seus professores. Consulte os dados na página do Inep ou no portal da Secretaria de Educação de São Paulo.

<<http://www.inep.gov.br>> ou <<http://avaliacoes.educacao.sp.gov.br>>

Seguem os dados gerais do Estado e do Município de São Paulo.

Notas médias do Enem por município e por escolas dos alunos concluintes do Ensino Médio em 2007

Médias dos alunos concluintes em 2007			
Enem 2007	Brasil	Estado de São Paulo	Município de São Paulo
Média da Prova Objetiva	48,449	50,493	52,502
Média Total (redação e prova objetiva)	51,396	52,535	53,923
Média da Prova Objetiva com correção de participação*	47,892	49,952	51,961
Média Total (redação e prova objetiva) com correção de participação	50,995	52,149	53,540

Fonte: adaptado de Inep / MEC / Enem

* Correção de participação: decorrente da aplicação de cálculo de estatística que faz a ponderação entre o número de alunos inscritos e o número dos que fizeram a prova em cada escola.

Sugestão

Coordenador,

Compare a Matriz do Enem com os fundamentos indicados na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (texto introdutório).

Texto 1

Matriz de referência do Enem:

I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Texto 2

Articulação das competências para aprender:

Esta Proposta Curricular adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora, para cada uma das cinco competências do Enem transcritas a seguir apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever.

I. “Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.”

A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão, que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais a qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas conseqüências).

II. “Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.”

É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção); escrever é expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.

III. “Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema”.

Ler implica também – além de empregar o raciocínio hipotético-dedutivo, que possibilita a compreensão de fenômenos – antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os muitos formatos que a solução do problema comporta.

IV. “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.”

A leitura, aqui, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.

V. “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade socio-cultural.”

Ler, aqui, além de implicar em descrever e compreender, bem como em argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre o mesmo, com tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para essa intervenção, levantar hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados, a partir da escala de valores adotada. É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a ler e escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com visão global, por meio de atuação solidária.

(p. 18-20 da Proposta Curricular das Disciplinas – Texto Introdutório)

Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos

O Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos foi criado em 2002 para servir de referência à avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos em idade apropriada e permitir-lhes certificação de nível de Ensino Fundamental ou Médio. A certificação é responsabilidade dos sistemas de ensino e a utilização do exame para este fim depende de adesão dos sistemas aos exames.

O exame foi aplicado apenas em 2002 e 2006, e seus resultados não foram divulgados.

Para maiores informações consulte:
<<http://encceja.inep.gov.br>>

Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

O Pisa é a sigla do Programa Internacional de Avaliação de Alunos promovido pela Ocde que é a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico dos países desenvolvidos.

Trata-se de uma avaliação regular dos resultados da educação realizada a cada três anos desde 2000, incluindo e ultrapassando o currículo, avaliando competências para a vida. A cada edição do exame um domínio de conhecimento é focalizado. Em 2000 foi leitura, em 2003 foi Matemática, em 2006 foi Ciências e em 2009 o ciclo recomeça com leitura etc.

O exame é aplicado a uma amostra de jovens de 15 anos dos países participantes para construir medidas comparativas que permitam conclusões sobre um conjunto de fatores importantes para o desenvolvimento de habilidades e a descrição de como

operam de forma semelhante ou diversa em diferentes países.

O objetivo principal do Pisa é a produção de indicadores de desempenho orientados por uma visão real de comparação do funcionamento, desenvolvimento e impacto da aprendizagem.

Procura também estruturar um esquema de referenciais comuns, estabelecidos de forma colaborativa pelos países, e permite que cada participante possa analisar a si próprio pela ótica do desempenho de outros países, identificando seus pontos fortes e fracos.

O Pisa avalia competências interdisciplinares com uma variedade de tipos de tarefas propostas aos estudantes por meio de perguntas abertas e objetivas de múltipla-escolha. O Brasil participa como convidado do Pisa desde sua primeira aplicação, em 2000.

Como principais resultados, o Pisa mostra o importante papel de expectativas elevadas, de intenso ambiente de estudo, de relações estreitas entre professores e alunos.

Indica também que os sistemas educativos de sucesso incorporam em suas práticas educativas: gestão de resultados, definição clara de objetivos e controle sistemático por todos os interessados.

Os países com melhor desempenho apresentam descentralização do poder da gestão educacional aliada a mecanismos de distribuição justa de oportunidades educacionais. Apresentam currículos em níveis nacionais ou sub-nacionais, aliados a sistemas avançados de avaliação.

Para maiores informações consulte:
<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados_internacionais_resumo.pdf>

Prova São Paulo

A Prova São Paulo, avaliação aplicada pela primeira vez em 2007 pela Prefeitura do Município de São Paulo, utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos ao término dos 2º e 4º anos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental (o equivalente às 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries), em todas as áreas curriculares, alternando ano a ano a periodicidade das áreas.

O ciclo de avaliação foi iniciado em 2007, com avaliações nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Nos anos seguintes, as demais áreas deverão ser objeto da Prova.

O processo também realiza a coleta de dados e informações sobre as condições intra e extra-escolares que afetam o ensino e interferem na aprendizagem, a partir da aplicação de questionários aos alunos, professores, diretores, coordenadores, supervisores e escolas.

As provas são estruturadas com base nas Matrizes de Referência para a Avaliação definidas no projeto desenvolvido pela Prefeitura Municipal com participação de professores da Rede Municipal e aplicadas aos alunos em dois dias, sendo um dia para cada área (Português e Matemática).

Para outras informações consulte a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

FICHAS

FICHA 1: AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO REALIZADO EM 31/3 E 1/4 DE 2008

Caro Professor Coordenador,

Vamos começar nosso trabalho com uma proposta: auto-avaliação sobre o planejamento realizado em 31/3 e 1/4 de 2008.

As questões a seguir são apenas para sua reflexão sobre os processos ocorridos. Responda-as para si mesmo ou, se achar melhor, registre-as como um tipo de diário pessoal, para refletir sobre a sua primeira ação e planejar suas ações futuras.

Aspectos relativos à organização do encontro de planejamento

A direção de sua escola ajudou você na organização do encontro? Como? Quais instruções foram recomendadas?

Quais atores da escola, da diretoria de ensino e da comunidade participaram do encontro? Quais foram suas responsabilidades?

As atividades de trabalho foram realizadas nos dois dias previstos em oito horas de trabalho por dia com a totalidade dos professores? Caso contrário, como foram organizadas? Por quê?

Foram definidos dias e horários apropriados que atendessem a totalidade da presença dos professores? Houve participação da totalidade dos professores nos dias e horários previstos? Os professores que não estiveram presentes alegaram quais motivos para a ausência?

Foi produzido um cronograma, detalhando temas, metodologia, recursos necessários, local,

expositores, constituição dos grupos, horários etc.? Esse cronograma foi distribuído para todos os participantes? O cronograma foi devidamente cumprido? Detalhe o cronograma previsto e indique se houve alguma mudança em relação ao que foi previsto e as razões das mudanças. Indique também o(os) responsável(is) pelas mudanças, de que forma foram decididas e comunicadas aos participantes.

O espaço em que o encontro foi realizado estava adequado (limpo, confortável, com iluminação, ventilação e tomadas suficientes, cadeiras e mesas apropriadas, quadro de giz ou quadros para a escrita, café, água, enfim, tudo que possa caracterizar o ambiente)? Caso tenha ocorrido algum imprevisto em relação ao espaço, indique qual foi, como foi resolvido e por quem.

A Proposta Pedagógica da Escola ficou à disposição dos participantes? Algum participante consultou a PP da escola?

As Propostas Curriculares e os Cadernos dos Professores foram distribuídos? Houve material suficiente para todos os professores? Como foi realizada a distribuição?

Os pais e os alunos foram informados do encontro e de seus objetivos? Como foi realizada essa informação? Por quem? Qual foi a reação dos pais sobre a suspensão das aulas? Qual foi a reação dos alunos? Houve manifestações de aprovação ou reprovação? Quais?

Houve convite expresso para pais, alunos ou outros membros da comunidade para participarem do encontro? Se sim, indique: eles par-

ticiparam de todos os momentos? Como foi a participação?

Quem foram os expositores do encontro? Foram utilizadas transparências? Sobre o que versaram? Foram distribuídos outros textos além dos documentos oficiais? Sobre o que versaram?

Como foram organizados os momentos de leitura e debate da Proposta Curricular e dos Cadernos dos Professores?

O tempo foi suficiente para cumprir as ações propostas para o encontro? O que de fato foi realizado? O que ficou previsto para outro momento?

Faça uma síntese dessas impressões.

Aspectos relativos à participação dos professores

Durante o período de divulgação da Proposta Curricular, você pôde observar a recepção dos professores sobre as orientações indicadas para o currículo do Estado de São Paulo. Sintetize suas impressões, considerando o seguinte roteiro:

Como foi a recepção dos professores em relação ao anúncio da Proposta Curricular? Boa, porque... Ruim, porque...

Quais os aspectos positivos que os professores ressaltaram na Proposta Curricular? Quais os aspectos que foram criticados pelos professores?

Após sua exposição sobre os princípios da Proposta Curricular, no debate com os professores, foram relacionadas quais perguntas ou discussões?

Após assistirem ao vídeo introdutório da Proposta Curricular, no debate com os professores, foram relacionadas quais perguntas e discussões?

Durante os debates, você precisou fazer intervenções para explicar determinados pontos da

Proposta Curricular? Quais foram? Os professores aceitaram suas explicações?

Algum professor ajudou a explicitar pontos polêmicos da Proposta Curricular?

O Diretor, Supervisor de Ensino ou outros agentes da escola ou da Diretoria de Ensino estiveram presentes nos debates? Eles ajudaram a esclarecer os pontos da Proposta Curricular para os professores?

Todos os professores presentes realizaram a leitura da Proposta Curricular? Como foram organizados os grupos de leitura? Foi entregue algum questionário de observação? Se sim, quais eram as perguntas? Houve resistência em ler o texto (*é difícil, isto eu já sei, é chato, não estou com vontade de ler etc.*). Você teve que fazer alguma intervenção? Qual foi?

Todos os professores presentes assistiram ao vídeo da Proposta Curricular? Como foram organizados os grupos para assistir ao vídeo? Foi entregue algum questionário de observação? Se sim, quais eram as perguntas? Houve resistência em assistir ao vídeo (*é difícil, isto eu já sei, é chato, pessoas cochilando, conversando sobre outros assuntos etc.*). Você teve que fazer alguma intervenção? Qual foi?

Foram discutidas com os professores as questões propostas no Caderno do Gestor – volume 1: *qual o significado da sua escola pertencer a um sistema de ensino? Qual o projeto da Secretaria Estadual de Ensino para seu sistema? Quais as intersecções entre a Proposta Pedagógica de sua escola e o projeto do sistema estadual? De que forma o desenvolvimento do plano do professor pode estar articulado ao projeto do sistema estadual de ensino? Por que é importante o compromisso, debate e construção coletiva dos profissionais da escola na construção da sua Proposta Pedagógica? Quais compromissos poderão ser assumidos pela escola em 2008 para implementação da Proposta Curricular?*

Os professores entregaram seus pareceres sobre a Proposta Curricular? Em síntese, sobre o que versam os pareceres? Você guardou esses pareceres? Já fez alguma intervenção com base neles?

Os professores definiram um conjunto de direitos e deveres recíprocos para aplicação em 2008 (metas)? Se sim, quais foram os compromissos coletivos assumidos? Houve consenso em relação a eles? Foram distribuídas responsabilidades? Foram organizados planos de ação e de avaliação?

Como foram organizados a exposição, a leitura e o debate sobre as Propostas Curriculares das disciplinas e os Cadernos do Professor das disciplinas e séries do 1º bimestre?

Qual foi a recepção dos professores em relação às Propostas Curriculares das disciplinas e aos Cadernos do Professor das disciplinas? Quais disciplinas aceitaram integralmente suas Propostas Curriculares? Quais disciplinas foram mais resistentes?

Quais argumentos foram utilizados pelos professores para aceitar as Propostas Curriculares das disciplinas e os Cadernos do Professor das disciplinas? Quais argumentos foram utilizados pelos professores para não aceitar as Propostas Curriculares das disciplinas e os Cadernos do Professor das disciplinas?

Foram formulados planos por disciplina e série para o 1º bimestre de 2008, tomando por base as Propostas Curriculares das disciplinas e os Cadernos do Professor das disciplinas?

Você já analisou esses planos? Eles são coerentes com a Proposta Curricular?

Faça uma síntese dessas impressões.

Aspectos relativos à sua compreensão da Proposta Curricular

Há princípios da Proposta Curricular que ainda são incompreensíveis para você? Quais?

Você se considera preparado para acompanhar a implementação da Proposta Curricular? Por quê?

Você considera que há necessidade de mais subsídios de apoio para sua ação como Coordenador para implementar a Proposta? Quais? Sobre o que devem versar?

Faça uma síntese dessas impressões.

Aspectos relativos à sua participação no encontro

Assinale sim ou não após as afirmativas.

Durante o encontro eu consegui:

- ▶ incentivar os professores a diversificar as oportunidades de aprendizagem.
- ▶ promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.
- ▶ anunciar a Proposta e esclarecer seus fundamentos e princípios.
- ▶ conduzir a reflexão da comunidade escolar sobre a Proposta.
- ▶ reorganizar o planejamento da escola com base na Proposta.
- ▶ enfrentar as resistências em relação à implantação da Proposta.
- ▶ construir um espaço produtivo para a discussão da Proposta.
- ▶ articular ações para a implementação da Proposta.
- ▶ a adesão da maioria professores para implantar a Proposta.
- ▶ compartilhar com o grupo suas dúvidas e questionamentos sobre a Proposta.
- ▶ compreender a realidade do processo de ensino-aprendizagem da escola e seus desafios para me orientar em minhas futuras ações.

FICHA 2: VOCÊ JÁ LEU ESSES TEXTOS?

Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988 – Artigos: do 5 ao 16; 37 a 41; 59 a 69; 205 a 214; 226 a 230. (227 a 229) Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998.

Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998.

Constituição do Estado de São Paulo, de 5 de outubro de 1989 – Artigos 111 a 137; 217; 237 a 258; 282 e 283.

Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei Federal nº 11.494 de 20 de junho de 2007 – Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 – Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978 – Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres.

Deliberação CEE nº 09/97 – Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

Deliberação CEE nº 14/01 – Dispõe sobre o funcionamento de cursos de educação à distância e de presença flexível no Estado de São Paulo.

Deliberação CEE nº 21/01 – Dispõe sobre equivalência de estudos realizados no exterior em nível do Ensino Fundamental e Médio, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Deliberação CEE nº 68/07 – Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no Sistema Estadual de Ensino.

Indicação CEE nº 09/2000 – Diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Indicação CEE nº 08/2000 – Diretrizes para implementação da Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Indicação CEE nº 08/2001 – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Parecer CEE nº 67/98 – Aprova as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

Parecer CNE/CEB nº 04/98 e Resolução CNE/CEB nº 02/98 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 03/98 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 03/99 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena.

Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Parecer CNE/CEB nº 17/01 e Resolução CNE/CEB nº 02/01 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.

Parecer CNE/CP nº 03/04 e Resolução CNE/CP nº 1/04 – Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução SE – 61, de 24 de setembro de 2007. Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual.

Resolução SE – 92, de 19 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais.

Resolução SE – 6, de 24 de janeiro de 2008. Dispõe sobre estudos de recuperação na Rede Estadual de Ensino.

Comunicado Cenp – s/n, de 29 de janeiro de 2008, D.O.E. – 30 de janeiro de 2008 – Seção I – pág. 38. Orientações sobre a organização do HTPC e processos de avaliação.

Resolução SE – 12, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a implementação de cursos de Ensino Médio de Formação Básica e Profissional nas escolas públicas estaduais.

Resolução SE – 11, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

Resolução SE – 26, de 5 de março de 2008. Altera a Resolução SE nº 06, de 24 de janeiro de 2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.

Resolução SE – 29, de 14 de março de 2008. Altera anexos da Resolução SE – 9, de 30 de janeiro de 2008 e dá providências correlatas.

Resolução SE – 31, de 24 de março de 2008. Altera dispositivo da Resolução SE – 11, de 31 de janeiro de 2008.

FICHA 3: SUGESTÃO DE MODELO PARA A ELABORAÇÃO DOS PLANOS ANUAIS DE ENSINO PELOS PROFESSORES

Plano anual de (nome da disciplina) série (definir)

Escola:

Disciplina:

Ensino Fundamental ou Médio:

Série:

Professor(es): (nome e assinatura)

1º bimestre (plano dos professores da escola)	2º bimestre (plano dos professores da escola)
Definir Registrar o plano dos conteúdos para o 1º bimestre.	Definir Registrar o plano dos conteúdos para o 2º bimestre.
3º bimestre (plano dos professores da escola)	4º bimestre (plano dos professores da escola)
Definir Registrar o plano dos conteúdos para o 3º bimestre.	Definir Registrar o plano dos conteúdos para o 4º bimestre.

Exemplo do plano anual de ensino de Geografia – 1ª série do Ensino Médio – indicado na Proposta Curricular de Geografia para a 1ª série do Ensino Médio (p. 51). Em todas as Propostas Curriculares das disciplinas esse plano está definido.

Plano anual de Geografia – 1ª série do Ensino Médio (exemplo)

Escola:

Disciplina: Geografia

Ensino Fundamental ou Médio: Ensino Médio

Série: 1ª série

Professor(es): (nome e assinatura)

1ª série do Ensino Médio – Geografia			
1º bimestre (Proposta Curricular)	1º bimestre (Plano dos professores da escola)	2º bimestre (Proposta Curricular)	2º bimestre (Plano dos professores da escola)
Cartografia e poder <ul style="list-style-type: none"> ▶ As projeções cartográficas ▶ As técnicas de sensoriamento remoto Geopolítica do mundo contemporâneo <ul style="list-style-type: none"> ▶ A nova desordem mundial ▶ Conflitos regionais 	Definir Os professores concordam com o plano proposto? Discordam? Quais as mudanças? Por quê? Registrar o plano dos conteúdos para o 1º bimestre.	Os sentidos da globalização <ul style="list-style-type: none"> ▶ A aceleração dos fluxos ▶ Um mundo em rede A economia global <ul style="list-style-type: none"> ▶ Organismos econômicos internacionais ▶ As corporações transnacionais ▶ Comércio internacional 	Definir Os professores concordam com o plano proposto? Discordam? Quais as mudanças? Por quê? Registrar o plano dos conteúdos para o 2º bimestre.
3º bimestre (Proposta Curricular)	3º bimestre (Plano dos professores da escola)	4º bimestre (Proposta Curricular)	4º bimestre (Plano dos professores da escola)
Natureza e riscos ambientais <ul style="list-style-type: none"> ▶ Estruturas e formas do planeta Terra ▶ Agentes internos e externos ▶ Riscos em um mundo desigual 	Definir Os professores concordam com o plano proposto? Discordam? Quais as mudanças? Por quê? Registrar o plano dos conteúdos para o 3º bimestre.	Globalização e urgência ambiental <ul style="list-style-type: none"> ▶ Os biomas terrestres: clima e cobertura vegetal ▶ A nova escala dos impactos ambientais ▶ Os tratados internacionais sobre meio ambiente 	Definir Os professores concordam com o plano proposto? Discordam? Quais as mudanças? Por quê? Registrar o plano dos conteúdos para o 4º bimestre.

FICHA 4: SUGESTÃO DE ACOMPANHAMENTO SOBRE A DEFINIÇÃO DOS PLANOS ANUAIS DE CONTEÚDOS PARA DISCIPLINAS E SÉRIES NOS BIMESTRES

Coordenador,

Elabore sua síntese, considerando cada disciplina em particular.

1. Os professores concordam integralmente com o plano anual de conteúdos da Proposta Curricular? Comentar os relatos dos professores por disciplina.

Os professores discordam do plano anual de conteúdos da Proposta Curricular?

A) Quais as mudanças propostas?

- ▶ Introdução de novos conteúdos em séries e bimestres? Quais?
- ▶ Exclusão de conteúdos em séries e bimestres? Quais?
- ▶ Transferência de conteúdos para outros bimestres ou séries? Quais?
- ▶ Outras. Quais?

B) Por que são propostas as mudanças?

Argumentos possíveis:

- ▶ em virtude do livro didático em uso.
- ▶ inadequação do conteúdo para a série e bimestre.
- ▶ pouco ou muito tempo para a aprendizagem do conteúdo.
- ▶ coerência com o plano anterior da disciplina em 2007.
- ▶ Outros. Quais?

2. Quais as intervenções realizadas por você em defesa dos planos anuais definidos nas Propostas Curriculares das disciplinas?

Síntese do Coordenador
Língua Portuguesa
Matemática
Ciências
História
Geografia
Arte
Educação Física
Inglês
Física
Química
Biologia
Filosofia

FICHA 5: SUGESTÃO PARA A ELABORAÇÃO DOS PLANOS BIMESTRAIS DE ENSINO PELOS PROFESSORES DE DISCIPLINA E SÉRIE

Plano bimestral de ensino da disciplina (definir) série (definir)

Escola:

Disciplina:

Ensino Fundamental ou Médio:

Série:

Bimestre:

Número de aulas previstas (1º bimestre):

Professor(es):

1. Conteúdos previstos (do 1º bimestre)

Quais conteúdos estão previstos (verificar o quadro do plano anual da disciplina e série no bimestre)?

2. Competências e habilidades a serem desenvolvidas (do 1º bimestre)

Quais competências e habilidades estão previstas?

3. Habilidades esperadas para que os alunos desenvolvam as tarefas relativas às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4... (do 1º bimestre)

Quais habilidades (conhecimentos prévios) estão previstas? Como direcionar a avaliação diagnóstica inicial? Como fazer intervenções durante o processo de aplicação das Situações de Aprendizagem para que os alunos recuperem os conhecimentos prévios?

4. Sequência das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação contínua relativa às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4... (do 1º bimestre)

Quais são as tarefas previstas? Por onde começar? Como direcionar e motivar os alunos? Como apresentar o plano da Situação de Aprendizagem para os alunos? Qual o tempo previsto (detalhar todas as etapas desde a apresentação até a avaliação final)? Como prever intervenções para que a aprendizagem aconteça? Como avaliar e corrigir os produtos da Situação de Aprendizagem? Como conduzir a correção dos produtos? Qual a proposta de avaliação prevista e por quê?

5. Materiais de apoio pedagógico relativo às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4...

Como o professor deve se preparar para aplicar a Situação de Aprendizagem (referenciais de estudo e consulta de materiais)? Quais os recursos e mídias necessários? Como preparar os recursos e mídias?

6. Lições de casa previstas relativas às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4...

Há previsão de ações fora da sala de aula e da escola? Como organizar a classe para as tarefas? Como corrigir? Como dar o retorno aos alunos?

7. Expectativas de aprendizagem (relativas ao 1º bimestre)

Quais competências, habilidades e conteúdos previstos para o bimestre são essenciais para que os alunos possam dar continuidade aos estudos no próximo bimestre (quais são os limites)?

8. Instrumentos de avaliação relativos às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4...

Quais instrumentos de avaliação serão utilizados? O que e como observar (atitudes, comportamentos, conhecimentos específicos etc.)? Como verificar se os alunos apresentam o domínio das competências, habilidades e conteúdos previstos? Como devolver para os alunos os resultados da avaliação? Qual o peso de cada Situação de Aprendizagem na atribuição de uma nota para o aluno? Qual o peso da avaliação final do bimestre? Como organizar um processo de auto-avaliação? Como divulgar os resultados para os alunos e pais?

9. Propostas de recuperação contínua, relativas às Situações de Aprendizagem 1, 2, 3, 4...

Qual o momento mais apropriado para a recuperação contínua? Quais são as propostas para a aplicação no processo de recuperação contínua? Como avaliar se houve de fato o domínio das competências, habilidades e conteúdos previstos? Quando o aluno deve ser encaminhado para a recuperação paralela?

Exemplo: Plano bimestral coletado do Caderno do Professor – Língua Portuguesa – 7ª série do Ensino Fundamental – 1º bimestre de 2008 – Situação de Aprendizagem 1.

Escola:

Disciplina: Língua Portuguesa

Ensino Fundamental ou Médio: Fundamental

Série: 7ª

Bimestre: 1º / Situação de Aprendizagem 1

Número de aulas previstas: 6 a 8 aulas

Professor(es):

imperativo, infinitivo, expressões que chamam a atenção do interlocutor etc.)

- ▶ gêneros (receita médica, receita culinária, anúncio etc.)
- ▶ finalidade social (tratamento de saúde, preparo de alimentos, apelo à venda de produtos e serviços)

Analisar textos prescritivos.

Elaborar textos prescritivos.

Ler em voz alta de forma expressiva.

Escutar anúncios produzidos para rádio e tv.

Comparar usos lingüísticos na norma padrão e coloquial.

1. Conteúdos (do bimestre)

Tipologia prescritiva

Coerência textual

Entoação na leitura de textos prescritivos

Conceito de verbo

Modo imperativo nas variedades padrão e coloquial

2. Competências e habilidades relativas à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Inferir traços prescritivos, a partir de situações cotidianas.

Construir quadro-síntese sobre texto prescritivo:

- ▶ natureza: regulação mútua de comportamentos – mecanismos lingüísticos de construção de textos prescritivos (verbos no

3. Habilidades esperadas para que os alunos desenvolvam as atividades relativas à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Formular oralmente hipóteses sobre as características de textos prescritivos.

Seqüência das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação contínua relativa à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Proposição oral do professor sobre o que os alunos sabem sobre textos prescritivos.

Relato oral dos alunos de situações em que receberam ordens e pedidos.

Reconhecimento dos alunos de traços característicos dos textos prescritivos (situacionais e gramaticais).

Produção do professor de quadro-síntese na lousa, indicando as hipóteses dos alunos sobre traços característicos dos textos prescritivos. Produção coletiva dos alunos de quadro-síntese: traços característicos dos textos prescritivos (situacionais e gramaticais).

Correção coletiva do professor com a turma. Proposta do professor de análise de dois textos: receita alimentícia e receita médica (marcas lingüísticas e organização dos gêneros).

Reconhecimento pelos alunos dos traços prescritivos na interioridade dos textos pelo uso de certos mecanismos lingüísticos em diferentes gêneros.

Correção da análise realizada pelos alunos. Gravação e apresentação do professor de anúncios de tv, rádio ou música prescritiva ou a leitura de um anúncio retirado do livro didático.

Recepção dos alunos dos textos escolhidos pelo professor e análise oral das marcas verbais e não-verbais.

Proposição do professor de leitura oral de textos. Leitura pelos alunos de textos com entoação.

Diagnóstico do saber da turma sobre o que é verbo (aspectos, modos, pessoas, vozes etc.).

Proposta de formulação coletiva de quadro-síntese sobre o que é verbo.

Sistematização do professor.

Proposta do professor de relação entre o uso do modo imperativo e a construção do texto prescritivo.

Análise do aluno dos usos do modo imperativo em texto.

Sistematização do professor do modo imperativo e das características dos textos prescritivos.

Produção escrita de diálogo pelos alunos, de acordo com as condições definidas pelo professor.

Correção da produção escrita dos alunos.

Materiais de apoio pedagógico relativo à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Textos indicados no Caderno do Professor.

Livro didático.

Vídeos ou áudios.

Material para a reprodução de vídeos ou áudios.

Lições de casa previstas relativas à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Solicitar que tragam de casa receitas culinárias e médicas para análise em sala de aula.

Expectativas de aprendizagem relativas à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Produzir individualmente um bilhete prescritivo e aplicar os mecanismos lingüísticos caracterizadores do tipo de texto prescritivo.

Instrumentos de avaliação relativos à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Produção individual de bilhete prescritivo, a partir de proposta indicada pelo professor, demonstrando conhecimentos dos mecanismos lingüísticos caracterizadores do tipo de texto prescritivo.

Propostas de recuperação contínua, relativa à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Os alunos que apresentarem dificuldades em produzir individualmente o bilhete prescritivo, aplicando os mecanismos lingüísticos caracterizadores do tipo de texto prescritivo, deverão reescrevê-lo com a orientação do professor.

Observação: esse exemplo é relativo à primeira Situação de Aprendizagem do Caderno. Seguem outras três situações. Para todas as disciplinas as indicações se repetem. Os professores devem construir os mapas das propostas constantes em seus respectivos Cadernos e compará-las com os planos desejáveis ou já executados. Para o 2º bimestre esse modelo pode ser aplicado.

FICHA 6: SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A APLICAÇÃO DOS CADERNOS DO PROFESSOR DE DISCIPLINA E SÉRIE DO 1º BIMESTRE

Identifique a(s) disciplina(s) e ciclo(s) em que se situam os Cadernos que você irá avaliar.

1. Neste bimestre, você utilizou o Caderno do Professor em suas aulas?

- sim.
- não.

2. Os conteúdos previstos no Caderno do Professor de disciplina/ciclo bimestre foram contemplados?

- sim, totalmente.
- sim, parcialmente.
- não.

3. As Situações de Aprendizagem apresentadas no Caderno do Professor foram interessantes, conseguindo despertar o interesse dos alunos?

- sim, totalmente.
- sim, em parte.
- não foram interessantes.

4. As Situações de Aprendizagem propostas no Caderno do Professor foram adequadas para que os alunos pudessem desenvolver as habilidades e competências previstas para a série, bimestre e disciplina?

- sim, totalmente.
- sim, parcialmente.
- não foram adequadas.

5. Os instrumentos de avaliação propostos no Caderno do Professor de disciplina/série/1º bimestre foram:

- totalmente aplicados.
- foram parcialmente aplicados.
- não foram aplicados.

6. Se você recorreu aos instrumentos de avaliação propostos no Caderno do Professor

de disciplina/série/bimestre, assinale apenas a maior vantagem desta utilização:

- não apliquei os instrumentos de avaliação propostos no Caderno do Professor
- pude diversificar as minhas estratégias de avaliação.
- aprendi um pouco mais sobre como elaborar instrumentos de avaliação.
- pude usar os resultados da avaliação como diagnóstico para a recuperação contínua.
- apliquei os instrumentos, mas não identifiquei nenhuma vantagem por tê-los utilizado.

7. As propostas de recuperação contínua propostas no Caderno do Professor de disciplina:

- foram aplicadas e adequadas, porque os alunos conseguiram superar os problemas de aprendizagem.
- foram aplicadas, mas não ajudaram os alunos a superar os problemas de aprendizagem
- não foram aplicadas.

8. Se você utilizou o Caderno de Professor para ministrar as aulas previstas na disciplina/série, assinale o seu nível de satisfação em relação aos seguintes aspectos:

Nível 0 – Insatisfação
Nível 3 – Média satisfação
Nível 5 – Alta satisfação
Outros níveis – Valores intermediários

- a) clareza do texto e das informações.
- b) nível de dificuldade das Situações de Aprendizagem propostas em relação à série.
- c) qualidade das ilustrações.
- d) conteúdos propostos face ao número disponível de aulas.
- e) diversidade de estratégias propostas.
- f) indicação de materiais complementares para consulta do professor.

9. Atribua uma pontuação de 1 a 5 aos fatores que interferiram no trabalho com os Cadernos do Professor: 1 significa “dificultou muito”, 3 significa que nem dificultou nem contribuiu e 5 significa “contribuiu muito”. As outras notas correspondem a níveis intermediários de avaliação.

- () O número de alunos em sala de aula.
- () O interesse dos alunos.
- () A disciplina na sala de aula.
- () O material de apoio.
- () O tempo para preparar as aulas.
- () O apoio dos gestores da escola.
- () A coerência em relação à Proposta Curricular.
- () O domínio da maioria dos alunos em relação aos conteúdos das séries anteriores.
- () As Situações de Aprendizagem propostas.

Escolha até 4 Cadernos do Professor para sua avaliação considerando os indicadores abaixo.

10. Aponte os principais erros ou imprecisões nas orientações e conteúdos do Caderno do Professor.

11. Em sua opinião, quais as vantagens que o uso sistemático do Caderno do Professor pode representar para:

- a) a sua formação:
- b) a sua atuação docente:
- c) a aprendizagem dos alunos:

12. Em sua opinião, quais as críticas e obstáculos ao uso sistemático do Caderno do Professor no contexto da implementação da Proposta Curricular?

FICHA 7: SUGESTÃO PARA A ELABORAÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DO COORDENADOR SOBRE A IMPLIMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

Coordenador, com base na análise dos dados coletados no questionário do professor e considerando suas observações ao longo do 1º bimestre, faça sua síntese.

Observação	Indicadores	Instrumentos de consulta	Síntese do Coordenador
Como os professores têm desenvolvido suas aulas?	1. Sem a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor de suas disciplinas. 2. Integralmente com a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor de suas disciplinas. 3. Com modificações da Proposta Curricular e dos Cadernos do Professor de suas disciplinas. 4. De outras formas. Quais?	Planos de ensino. Respostas a questionários. Relatos dos professores.	

Observação	Indicadores	Instrumentos de consulta	Síntese do Coordenador
Qual a opinião dos professores sobre a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor de suas disciplinas?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eles são desnecessários. 2. Eles estão adequados ao que estavam desenvolvendo anteriormente. 3. Eles são inadequados ao que estavam desenvolvendo anteriormente. 4. Eles são inovadores e importantes. 5. Outras. Quais? 	<p>Respostas a questionários.</p> <p>Relatos dos professores.</p>	
Quais as maiores dificuldades indicadas pelos professores para aplicar a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor de suas disciplinas?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os conteúdos propostos. 2. As Situações de Aprendizagem propostas. 3. As orientações recebidas. 4. Os recursos didáticos. 5. O tempo pedagógico. 6. A falta de motivação dos alunos. 7. Outras. Quais? 	<p>Respostas a questionários.</p> <p>Relatos dos professores.</p>	
Como você caracterizaria a possível dificuldade dos professores para aplicar a Proposta Curricular e os Cadernos do Professor de suas disciplinas?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falhas na formação acadêmica do professor. 2. Pouca experiência profissional. 3. Resistência pessoal. 4. Pouca motivação profissional. 5. De outra maneira. Qual? 	<p>Planos de ensino.</p> <p>Respostas a questionários.</p> <p>Relatos dos professores.</p>	
Como os professores estão compreendendo as propostas do atual sistema de avaliação, promoção e recuperação de seus alunos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreendem bem e aplicam. 2. Compreendem, mas não aplicam. 3. Não compreendem, mas gostariam de compreender. 4. Não têm interesse em compreender e aplicar. 5. De outra forma. Qual? 	<p>Planos de ensino.</p> <p>Respostas a questionários.</p> <p>Relatos dos professores.</p> <p>Boletim dos alunos.</p> <p>Registros dos professores.</p>	

Observação	Indicadores	Instrumentos de consulta	Síntese do Coordenador
Como os professores estão organizando os processos de recuperação contínua?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não estão organizando. 2. Organizam, mas não sistematizam. 3. Organizam e sistematizam, registrando suas ações. 4. De outras formas. Quais? 	Planos de ensino. Respostas a questionários. Relatos dos professores. Boletim dos alunos. Registros dos professores.	
O que os professores esperam que a Secretaria de Educação realize em relação à implementação da Proposta Curricular?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não têm expectativas. 2. Consideram que não é o papel da Secretaria de Educação definir a Proposta Curricular. 3. Esperam mais materiais de apoio. 4. Esperam programas de capacitação. 5. Esperam um número maior de horas de trabalho remunerado (tipo HTPC). 6. Outras expectativas. Quais? 	Relatos dos professores.	
O que os professores esperam que a escola realize em relação à implementação da Proposta Curricular?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sem expectativas. 2. Maior apoio da direção da escola. 3. Maior apoio do Coordenador Pedagógico. 4. Maior apoio dos alunos. 5. Outras expectativas. Quais? 	Relatos dos professores.	
Qual o impacto da Proposta Curricular na elaboração da Proposta Pedagógica da sua escola?	<ol style="list-style-type: none"> 1. A PP ficou inalterada. 2. Ainda não foram feitas as reformulações na PP. 3. Houve poucas reformulações na PP. 4. Houve muitas alterações na PP original. 5. Outros. Quais? 	Proposta Pedagógica da escola.	
Qual seu conceito geral sobre a implementação da Proposta Curricular em sua escola?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Insatisfatório. 2. Regular. 3. Bom. 4. Muito bom. 	Planos de ensino. Respostas a questionários. Relatos dos professores. Boletim dos alunos. Registros dos professores.	

FICHA 8: SUGESTÃO DE ENCAMINHAMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO PARA A RECUPERAÇÃO PARALELA (COM EXEMPLO)

Escola:

Nome do Aluno:

Disciplina: Língua Portuguesa

Série:

Turma:

Bimestre:

Professor:

Conteúdos e habilidades a serem recuperadas	Causas verificadas de dificuldades do aluno	Propostas de recuperação contínua realizadas	Sugestões de atividades a serem aplicadas na recuperação paralela	Tempo e duração da recuperação paralela
<p>Uso normativo da letra maiúscula, após a pontuação final, para introduzir uma nova frase.</p>	<p>Alta proporção de erros relativos ao uso excessivo de maiúsculas nos textos produzidos.</p>	<p>Explicação individualizada ao aluno sobre o uso da letra maiúscula, após a pontuação final, para introduzir uma nova frase.</p> <p>Reescrita dos textos produzidos, com auxílio do professor.</p>	<p>Aplicar exercícios de ditado de pequenos textos que requerem o uso de maiúscula e de pontuação.</p> <p>Solicitar que o aluno corrija seu próprio texto comparando com o texto original ditado.</p> <p>Solicitar cópia de pequenos textos que contêm alta incidência de letra maiúscula e pontuação.</p> <p>Solicitar que, no caso de desvios, o aluno revise o texto copiado, de acordo com o texto original.</p> <p>Solicitar que o aluno produza um pequeno texto, para verificar se houve a superação do problema apresentado.</p>	<p>2 horas / aula.</p>

FICHA 9: ENCAMINHAMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO PARA A RECUPERAÇÃO PARALELA EM ALFABETIZAÇÃO – LÍNGUA PORTUGUESA

Escola:

Nome do Aluno:

Disciplina: Língua Portuguesa

Série:

Turma:

Bimestre:

Professor:

Após diagnóstico inicial, através da escrita de um ditado de uma lista de palavras e de uma frase simples, pré-definida (pelo professor), o aluno X está sendo encaminhado para a recuperação paralela em Alfabetização, porque seu texto apresenta as seguintes características: _____

O professor deve utilizar os seguintes códigos para classificar a escrita do aluno:

1. Escrita pré-silábica
 - 1.1. Escreve as palavras e/ou frases utilizando grafismos e outros símbolos.
 - 1.2. Escreve as palavras e/ou frases utilizando letras aleatórias.
 - 1.3. Escreve as palavras e/ou frases utilizando letras aleatórias, mas controlando a quantidade mínima de letras e apresentando variedade das letras.
2. Escrita silábica
 - 2.1. Escreve, correspondendo para cada sílaba oral da palavra ditada uma marca, utilizando grafismos ou outros símbolos para representá-la.
 - 2.2. Escreve, correspondendo para cada sílaba oral da palavra ditada uma marca, utilizando letras, mas sem fazer a relação da letra com o valor sonoro convencional.
 - 2.3. Escreve, correspondendo para cada sílaba oral da palavra ditada uma marca, utilizando letras e estabelecendo a relação entre a letra e o valor sonoro convencional.
3. Escrita silábico-alfabética
 - 3.1. Escreve, ora utilizando uma letra para cada sílaba da palavra ora utilizando mais letras.
4. Escrita alfabética
 - 4.1. Escreve as palavras de uso comum sem observar as convenções ortográficas básicas da escrita na maioria delas.

Anexo: Cópia do ditado feito pelo professor e cópia do ditado produzido pelo aluno.

Histórico de vida e escolaridade do aluno.

FICHA 10: ENCAMINHAMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO PARA A RECUPERAÇÃO PARALELA EM ALFABETIZAÇÃO – MATEMÁTICA

Escola:

Nome do Aluno:

Disciplina: Matemática

Série:

Turma:

Bimestre:

Professor:

O encaminhamento de um aluno para a recuperação paralela em Alfabetização Matemática deve ser feito após um diagnóstico realizado pelo professor, que apresenta ao aluno situações que lhe permitam avaliar as habilidades desenvolvidas no aprendizado de:

→ Sistema de numeração decimal

→ Operações com números naturais

Para esse diagnóstico, o professor deve propor:

- ▶ um ditado de números;
- ▶ a leitura e a contagem dos elementos de coleções;
- ▶ cálculos envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão;
- ▶ problemas envolvendo as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Na elaboração do diagnóstico o professor deverá considerar as habilidades e seus códigos, descritos a seguir:

1. Significado dos números.

1.1. Compreender o significado de números pela análise de sua ordem.

1.2. Identificar números naturais evidenciando a compreensão de algumas regras da escrita posicional como a formação de agrupamentos e o princípio aditivo.

1.3. Ler números naturais evidenciando a compreensão de algumas regras da escrita posicional.

1.4. Escrever números naturais evidenciando a compreensão de algumas regras da escrita posicional.

1.5. Utilizar procedimentos de contagem, de correspondência e de estimativa para identificar quantidades.

1.6. Identificar seqüências numéricas e localizar escritos com três ou quatro dígitos.

2. Operações envolvendo adição, subtração, multiplicação e divisão

2.1 Resolver cálculos envolvendo adição, por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias.

2.2 Resolver cálculos envolvendo subtração, por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias.

2.3 Resolver cálculos envolvendo multiplicação, por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias.

2.4 Resolver cálculos envolvendo divisão, por meio de estratégias pessoais e pelo uso de técnicas operatórias.

3. Resolução de problemas

3.1 Resolver problemas expressos oralmente ou por meio de enunciados escritos, envolvendo a adição e subtração, em situações relacionadas aos seus diversos significados.

3.2 Resolver problemas expressos oralmente ou por meio de enunciados escritos, envolvendo a multiplicação e divisão, em situações relacionadas aos seus diversos significados.

3.3 Expressar verbalmente e por meio de registros os procedimentos de solução de um problema.

Ao emitir o diagnóstico, o professor deve mencionar as habilidades nas quais o aluno tem um desempenho insuficiente, justificando o seu encaminhamento para uma recuperação paralela.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

As avaliações formativas e em processo são realizadas para acompanhar o processo ensino-aprendizagem e para cumprir diversos objetivos:

- ▶ medir as habilidades desenvolvidas ao final de uma etapa;
- ▶ fazer um diagnóstico das habilidades desenvolvidas pelos alunos para a abordagem de novos temas;
- ▶ planejar a recuperação.

Quaisquer que sejam os objetivos, é necessário que fique explícito o que vai ser avaliado, como será feita a avaliação, o que podem dizer os seus resultados e a relação destes com o conteúdo especificado e desenvolvido em um determinado período. Trata-se da **referência** sobre a qual assenta-se a avaliação.

Ocorre com a avaliação o que se espera que aconteça com as aulas: o aluno deve saber os objetivos da avaliação à qual será submetido, os critérios que serão utilizados e as expectativas de resultados.

O aluno deve saber como, quando, para que e por que será avaliado.

Nesta parte do Caderno do Gestor - volume 2, são apresentados alguns instrumentos de avaliação e discutidas suas propriedades, na situação de **prova escrita**.

Cada instrumento de avaliação pode ser melhor do que outro, se utilizado em determinadas situações, e são escolhidos de acordo com os objetivos da avaliação.

Na apresentação desses instrumentos são citadas algumas regras com o objetivo

de “calibrar” o instrumento de avaliação, otimizando sua eficiência: em outras palavras, “limpando” o instrumento de enganos técnicos que tornam o item tendencioso, que induz respostas, que dá pistas, que ocupa um tempo desnecessário de leitura, que revela preconceitos etc.

Na categoria de prova escrita destacam-se a prova dissertativa e a prova objetiva.

Provas dissertativas

As provas dissertativas são constituídas por questões que requerem como respostas exposições mais longas, organizadas e escritas pelo aluno.

Um item dissertativo para essas provas pode ser considerado:

- ▶ De resposta curta – a pergunta tem as expressões: **quando, quem, qual, onde, o que**. Em geral medem o conhecimento de datas, épocas, locais.
- ▶ De resposta elaborada – a instrução é do tipo: **dê um exemplo, defina, selecione, relacione** etc.
- ▶ De dissertação propriamente dita – as instruções são do tipo: **explique, resuma, interprete, analise** etc.

Esta classificação é de Verner Sims, citado no artigo “*O acompanhamento do processo ensino-aprendizagem através das provas escritas*” de autoria da prof^a. Dra. Regina Maria S. P. Tancredi, responsável pelo Projeto Integrado de Ciências e Matemática para professores da rede pública CAPES/SEE/DE.

No enunciado de uma questão de natureza dissertativa aparece, de maneira explícita, o “comando” associado à competência e habilidade que a questão pretende medir.

Exemplos: demonstre, compare, analise, calcule, justifique, identifique, relacione, enumere, defina, resolva, descreva, interprete, generalize etc.

Vantagens das provas dissertativas

- ▶ Permitem avaliar processos cognitivos mais complexos → raciocínio, organização de idéias, capacidade de análise e interpretação, construção de argumentos, competência para opinar e justificar a opinião, capacidade de expressão, originalidade, capacidade de inferir, deduzir etc.
- ▶ Permitem conhecer o tipo de erro cometido pelo aluno → estudos mais recentes revelam a importância da análise das respostas do aluno, mas também de seus erros. Existe uma lógica escondida do erro, reveladora dos procedimentos, das representações, dos modos de raciocínio dos alunos. É nesse sentido que o erro encontra um novo estatuto: um inestimável auxílio para avaliar a pertinência das ações do professor e do aluno. Com o próprio aluno, a análise das respostas e dos erros deve promover um diálogo cujo resultado é o esclarecimento sobre o raciocínio e os procedimentos dos quais ele se utilizou.
- ▶ Constituem-se, às vezes, na única possibilidade de avaliar determinadas competências e habilidades.
- ▶ Reduzem a possibilidade de acerto casual. Sua elaboração é mais fácil e rápida.

Desvantagens das provas dissertativas

- ▶ Correção demorada.
- ▶ Menor abrangência de habilidades e con-

téudos (respostas mais longas – tempo menor de duração da prova).

- ▶ Correção subjetiva em contraposição à objetividade da correção de testes.

Algumas regras

- ▶ Construa a referência para a avaliação feita a partir da prova, isto é, relacione as expectativas de aprendizagem do conteúdo a ser abordado e as correspondentes competências e habilidades que podem ser avaliadas. Desse conjunto, selecione o que vai ser medido na prova. Lembre-se: o desempenho do aluno é avaliado em relação a essa referência.
- ▶ Evite informações desnecessárias (“nariz de cera”): uma questão dissertativa é muitas vezes formulada a partir de textos, figuras, tabelas ou gráficos e todos eles devem ser necessários para que o aluno elabore sua resposta. Uma prova tem duração definida e o tempo de leitura das informações inúteis compromete o desempenho do aluno.
- ▶ Considere o número de questões em função do tema e da complexidade da prova.
- ▶ Use de linguagem clara e precisa definindo o que espera como resposta.
- ▶ Estabeleça uma grade de correção para cada questão para aumentar a objetividade dessa correção: estabeleça o que será considerado como resposta correta, parcial e incorreta, lembrando que as parciais e as incorretas são ricas de informações sobre o desempenho do aluno.
- ▶ Evite elaborar provas nas quais o aluno tem a opção de escolher as questões que quer responder: quem decide o que deve ser proposto ao aluno é o professor.
- ▶ Na correção, tente manter o anonimato do aluno.
- ▶ Corrija questão por questão e não prova por prova → garante o mesmo contexto de correção para todos os alunos; permite melhor descrição dos erros cometidos.

Provas objetivas

Nas provas objetivas pede-se ao aluno que complete frases, assinale a alternativa correta ou dê respostas curtas às perguntas feitas.

Vantagens das provas objetivas

- ▶ Podem envolver uma quantidade maior de conteúdos.
- ▶ Correção rápida e imparcial → muito utilizada para avaliações em larga escala.

Desvantagens das provas objetivas

- ▶ Muito tempo de preparo → se mal formulados, os testes, por exemplo, podem ser resolvidos por acerto casual ou adivinhações.
- ▶ Não mostra claramente, como ocorre nas questões abertas e expositivas, os erros e acertos do aluno.

Algumas regras gerais

- ▶ Construa a referência para a avaliação feita a partir da prova, isto é, relacione as expectativas de aprendizagem do conteúdo a ser abordado e as correspondentes competências e habilidades que podem ser avaliadas. Desse conjunto, selecione o que vai ser medido na prova. Lembre-se: o desempenho do aluno é avaliado em relação a essa referência.
- ▶ Evite questões com o comando: *Assinale a alternativa errada* (ou incorreta). Pesquisas mostram que o desempenho do aluno é melhor se seus esforços são direcionados para a busca do correto.
- ▶ Considere o número de questões em função do tempo e da complexidade da prova.
- ▶ Use de linguagem clara e precisa definindo o que espera como resposta.
- ▶ Elabore a questão de modo a haver apenas uma resposta correta.

- ▶ Determine o grau de precisão quando a resposta for numérica – ex: número de casas decimais.
- ▶ Elabore o gabarito das questões.
- ▶ Na correção, tente manter o anonimato do aluno.
- ▶ O número de questões deve ser adequado para abranger as habilidades e os conhecimentos desejados.
- ▶ Apresente sempre os testes na forma impressa.
- ▶ Elabore enunciados pessoais, evitando a transcrição de exercícios dos livros que usa como apoio → a reprodução de textos conhecidos pelos alunos estimula a memorização.
- ▶ Apresenta as questões em ordem de dificuldade crescente → o sucesso inicial do aluno pode servir de estímulo e, por outro lado, o aluno não perde tempo em uma questão difícil que o impede de resolver as demais.
- ▶ Seja claro e preciso → o nível de dificuldade da questão deve estar no conteúdo e não na sua formulação.
- ▶ Depois da correção, faça a tabulação dos resultados, observando que se muitos alunos errarem uma questão ela pode ter sido mal formulada → peça as opiniões dos alunos a respeito da compreensão que tiveram do enunciado da questão.

O teste de múltipla escolha

O teste de múltipla escolha é formado por questões feitas a partir de uma “introdução” ou pergunta e um conjunto de opções, alternativas, entre as quais o aluno deve escolher uma.

É um instrumento muito utilizado, principalmente em avaliações em larga escala (Saeb, Saesp, Enem).

O aluno deve ser informado sobre a existência de apenas uma alternativa correta.

O número ideal de alternativas é de quatro ou cinco.

As alternativas incorretas das questões de múltipla escolha são chamadas **distratores**.

Vantagens das questões de múltipla escolha

- ▶ Podem medir competências e habilidades de diferentes níveis de complexidade cognitiva.
- ▶ São de correção fácil e imparcial.

Desvantagens das questões de múltipla escolha

- ▶ São de difícil elaboração → a dificuldade principal é encontrar distratores plausíveis. → não aproveite os enganos habituais dos alunos para a elaboração dessas alternativas.
- ▶ Não mostra claramente, como ocorre nas questões abertas e expositivas, os erros e acertos do aluno.

Algumas regras

Quanto ao enunciado da questão, verifique se:

- ▶ apresenta claramente um único problema proposto para o participante.
- ▶ contém as informações essenciais para a solução do problema proposto, evitando elementos supérfluos.
- ▶ é adequado em relação à dificuldade pretendida.
- ▶ é adequado em relação ao tempo disponível para a prova.
- ▶ é adequado em relação à quantidade de tarefas a serem executadas para a escolha da alternativa.
- ▶ não contém afirmações preconceituosas.
- ▶ há possibilidade de incluir no enunciado os

elementos que se repetem nas alternativas, visando diminuir o tamanho da questão e tornar mais evidente o elemento variante que aparece nas alternativas.

Quanto às alternativas, verifique se:

- ▶ a alternativa correta é indiscutivelmente a única.
- ▶ as alternativas incorretas (distratores) representam relações possíveis de serem estabelecidas pelo participante, mas não são condições suficientes para a resolução dos problemas.
- ▶ são adequadas em relação ao tempo disponível para a prova.
- ▶ estão colocadas em ordem lógica, crescente ou decrescente, sempre que envolvem valores numéricos.
- ▶ são homogêneas no conteúdo, integrando uma mesma família de fatos e idéias.
- ▶ são homogêneas na forma.
- ▶ são independentes, sem subentendidos ou referências às alternativas anteriores.
- ▶ não contêm “pistas” que possam ajudar o participante na resolução da questão.
- ▶ não contêm elementos (pegadinhas) que possam induzir o participante a erros.
- ▶ não constituem um conjunto de afirmações “falso-verdadeiras” independentes.
- ▶ não contêm certas palavras que induzem a afirmações falsas ou verdadeiras. Frases onde aparecem “sempre” ou “nunca”, “tudo” ou “todo”, “só” ou “somente” são, em sua grande maioria, falsas. As que contêm “alguns” ou “geralmente” são quase sempre verdadeiras.
- ▶ a alternativa correta não pode ser decidida pelo participante sem que ele necessite estabelecer qualquer relação com o enunciado ou texto. O mesmo critério vale para os distratores.

Alguns tipos de questões objetivas são úteis quando se pretende medir os níveis básicos de operações mentais, geralmente memorização – termos utilizados: defina, nomeie, descreva, enumere, ordene, relacione, selecione etc.

- ▶ **Item de resposta curta** – Requer como resposta uma ou duas palavras, um número, uma data. Não é adequado para medir operações cognitivas mais complexas, mas bom para desenvolver a memorização de conceitos importantes. É de fácil elaboração.
- ▶ **Item de completamento ou lacuna a preencher** – Questão na forma de afirmação incompleta, cuja resposta está no preenchimento de lacunas usando uma ou duas palavras, uma data, um local, um número, um símbolo. Este tipo de item é de difícil elaboração → o risco de cair em ambigüidades é grande.

Algumas regras: evite o uso de palavras que, por indicarem gênero e número, sugiram a resposta; as lacunas não podem ser feitas pela omissão de adjetivos, advérbios e verbos; coloque no máximo duas ou três lacunas numa mesma questão; não use lacunas no início da frase → elas devem estar no meio ou no fim da frase.

- ▶ **Item de alternativas: verdadeiro ou falso, certo ou errado, concordo ou discordo, sim ou não, correto ou incorreto** – Questão que apresenta um conjunto afirmações em relação às quais o aluno deve dar sua opinião em termos de expressões mutuamente exclusivas do tipo sim ou não. É de fácil construção e permite uma grande abrangência de conteúdos. Claro que as afirmações apresentadas ao aluno devem ser indiscutivelmente falsas ou verdadeiras. Bons para medir relações de causa – efeito. No entanto, estudos mostram a grande incidência (cerca de 50%) de respostas ao acaso nesse tipo de item. Quando elaborar esse tipo de questão, escreva uma série de afirmativas verdadeiras e, em seguida, transforme algumas em falsas; evite afirmativas parcialmente corretas; a afirmação errada deve ser enunciada de forma afirmativa; evite frases negativas, principalmente negativas duplas; evite o uso de palavras taxativas como: sem-

pre, nunca, todo, nenhum, geralmente, muitas vezes etc.; equilibre o número de respostas falsas com as verdadeiras; evite padrões na seqüência de respostas; todas as afirmativas devem ser homogêneas no tamanho.

De modo geral, para qualquer tipo de instrumento de avaliação elaborado, verifique se:

- ▶ A prova apresenta questões com níveis de dificuldade alto, médio e baixo e decida o número de itens em cada nível. São diferentes os resultados bons em uma prova fácil e em uma prova mais difícil. Por outro lado, a definição dos níveis de dificuldade permite estudar melhor o comportamento da turma: quantos alunos só resolveram as mais fáceis, por exemplo.
- ▶ A prova discrimina os alunos quanto ao seu desempenho, isto é, verifique se ela apresenta questões de **diferentes** níveis de dificuldade → um item é discriminativo quando é respondido corretamente pelo estudante que sabe e não é respondido ou respondido de modo errado pelos que não sabem. Questões que todos acertam ou todos erram não são discriminativas.
- ▶ **Apresenta uma redação clara e correta, segundo os padrões da norma culta da Língua Portuguesa (ortografia, pontuação, gramática), evitando regionalismos.**
- ▶ Os textos “base” utilizados na introdução do problema, na própria questão ou no enunciado estão corretos, contêm informações pertinentes e necessárias e apresentam citação bibliográfica segundo as normas da ABNT. A escolha dos autores deve ser bastante criteriosa, uma vez que toda avaliação sinaliza para uma desejável apropriação de conteúdo.
- ▶ As representações gráficas e/ou pictóricas estão na proporção correta, são pertinentes e necessárias, com informação completa e boa visualização de legendas, incluindo a fonte original dessas representações.

- ▶ A resposta a uma questão não depende da(s) resposta(s) de outra(s), para evitar a propagação de erros.
- ▶ A habilidade que se pretende avaliar com cada uma das questões está de fato contemplada.

ATENÇÃO

Para CORRIGIR O ACERTO CASUAL pode ser usada qualquer uma das seguintes fórmulas:

$$P = C - E \quad P = \frac{C - E}{N - 1}$$

onde

P é o número de pontos obtido

C é o número de respostas corretas

E é o número de respostas erradas

N é o número de alternativas

No caso de aplicar esse fator corretivo os alunos devem ser informados antes ou no momento da prova.

EXEMPLOS

1. Assinale a alternativa correta.

- a) O bromo líquido é um semimetal.
- b) Massa atômica e calor específico são propriedades periódicas dos elementos químicos.
- c) O subnível 3d é mais energético do que o subnível 5s.
- d) Os elementos pertencentes a um mesmo período da tabela periódica apresentam o mesmo número de níveis energéticos.

Comentário: trata-se de um item de múltipla escolha. Não está errado, apenas não permite dizer o que o aluno não sabe, se errar, ou o que sabe, se acertar. Não cumpre a regra “verificar se o enunciado da questão apresenta claramente o **único problema proposto** para o aluno.”

2. Leia o texto a seguir:

“No decorrer da segunda década do século XX ocorreu intenso fluxo imigratório proveniente da Europa para São Paulo. Se tivermos como referência o afluxo de imigrantes na década de 20, podemos considerá-lo superior aos quinze anos anteriores e ao período correspondente a década de 30, quando a imigração foi desestimulada. Mesmo assim, as quantidades de imigrantes em São Paulo justificam-se por estes serem oriundos do setor agrícola e de outras regiões do país.”

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*

Sobre a imigração europeia do século XX para o Brasil, assinale a alternativa correta.

- a) A maior parte dos imigrantes que vinham para o Brasil, principalmente para São Paulo, era composta de italianos, espanhóis e portugueses.
- b) Os imigrantes, na sua maioria pobres, camponeses, operários ou artesãos, trouxeram consigo muito da experiência política vivida na Europa: inicialmente, a tradição comunista, depois substituída pela anarquista e pela socialista, a partir de 1917.
- c) Os imigrantes conviveram com uma São Paulo que crescia rapidamente, mas que ainda evitava a contratação de mulheres nas fábricas.
- d) Muitos dos imigrantes que se tornaram operários participaram ativamente da Greve Geral de 1917, iniciada na capital de São Paulo, e reivindicaram aumento de salários e melhores condições de trabalho.

Comentário: a questão apresenta um “nariz de cera” – o texto introdutório não precisa ser utilizado pelo aluno para que ele possa assinalar a alternativa correta. Desrespeitou a regra: “o enunciado da questão contém as informações essenciais para a solução do problema proposto, evitando **elementos**

superfluos”. Além disso, a referência bibliográfica está incompleta, fora das normas ABNT. Não há um problema apresentado, mas quatro. O que fazer sobre o erro do aluno? E sobre o acerto?

3. Assinale a alternativa que apresenta o que as forças dadas pela Lei da Gravitação Universal de Newton e pela Lei de Coulomb têm em comum.

- a) Ambas variam com a massa das partículas que interagem.
- b) Ambas variam com a carga elétrica das partículas que interagem.
- c) Ambas variam com o meio em que as partículas interagem.
- d) Ambas variam com o inverso do quadrado da distância entre as partículas que interagem.

Comentário: se o autor levar em consideração a regra: “verifique se há possibilidade de **incluir no enunciado os elementos que se repetem nas alternativas**, visando diminuir o tamanho da questão e tornar mais evidente o elemento variante que aparece nas alternativas”, esta questão pode melhorar:

Considerando as partículas que interagem sob a ação das forças dadas pela Lei da Gravitação Universal de Newton e pela Lei de Coulomb, pode-se afirmar que ambas têm em comum o fato de variar com:

- a) a massa das partículas.
- b) a carga elétrica das partículas.
- c) o meio de interação da partículas.
- d) o inverso do quadrado da distância entre as partículas.

4. Leia:

“Fui liberal; então a liberdade era nova no país (...) o poder era tudo; fui liberal. Hoje (...) os princípios democráticos tudo ganharam (...) a sociedade, que então corria o risco

pelo poder, corre o risco pela desorganização e pela anarquia.”

Podem ser consideradas como causas da preocupação dos representantes da elite quanto aos rumos do período regencial:

- a) a supressão da Guarda Nacional.
- b) a política regencial de proteção alfandegária.
- c) as rebeliões ocorridas durante todo o período regencial.
- d) a possibilidade de nova união entre as coroas portuguesa e brasileira.

Comentário: o autor do item não observou a regra: “verifique se as alternativas não contêm ‘pistas’ que possam ajudar o participante na resolução da questão”

► a questão pede que o aluno identifique como causas da preocupação..., e a única alternativa que usa o plural é a correta (C). Além disso, o texto utilizado é um “nariz de cera” e não tem fonte bibliográfica.

5. Explique a 1ª Lei de Newton.

Comentário: item do tipo dissertativo que avalia a compreensão de princípios e conceitos. Deve vir acompanhado de uma grade de correção e de uma instrução para o “tamanho” da resposta.

6. Apresente o teorema de Tales e dê 3 exemplos de sua aplicação.

Comentário: item do tipo dissertativo que avalia a compreensão de conceitos e o conhecimento de fatos e resultados importantes. Deve vir acompanhado de uma grade de correção e de uma instrução para o “tamanho” da resposta.

7. Dada a relação de fatos abaixo, assinale aqueles que ocorreram no século XIX:

- () término da Dinastia Tudor
- () o Movimento da Inconfidência Mineira no Brasil
- () chegada da Família Real (Corte Portuguesa) ao Brasil
- () movimento político e religioso pela criação de um Estado Judeu (Sionismo)

- () queda do Muro de Berlim
- () fim da 2ª Guerra Mundial
- () Revolução Francesa

Comentário: item do tipo objetivo de resposta curta que avalia se o aluno localiza no tempo fatos históricos importantes.

8. Na festa de final de ano os alunos da classe de Tiago apresentaram uma comédia no auditório da escola. Tiago construiu a tabela que registra o número de pessoas que assistiram à peça.

Alunos											
Pais											
Professores e funcionários											

Cada  representa 10 pessoas.

Quantos alunos assistiram à comédia? _____ alunos.

Leia o comentário que o Tiago fez:

METADE DAS PESSOAS QUE ASSISTIRAM À PEÇA ERAM ALUNOS.



Será que Tiago tem razão? _____ (sim ou não)

Explique sua resposta do modo como você quiser: com palavras, desenhos ou contas.

Comentário: item do tipo dissertativo (questão aberta), de resposta curta e construída pelo aluno. Deve ser acompanhado da grade de correção.

9. A tabela a seguir mostra os horários de chegada do ônibus da empresa Boa Viagem em quatro cidades.

Empresa Boa Viagem – Horário de chegada

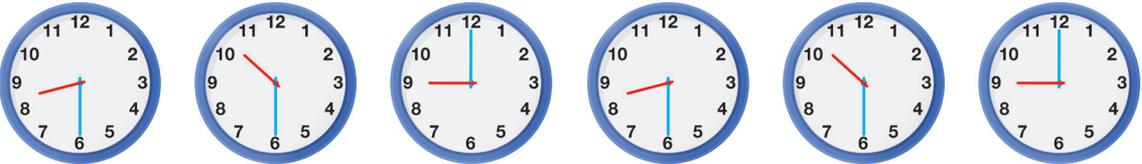
São Paulo
09h00 min.

Campinas
13h30 min.

Osasco
18h00 min.

São Bernardo do Campo
10h30 min.

Para cada cidade encontre o relógio que corresponde à hora de chegada do ônibus. Escreva o nome da cidade na linha abaixo da figura do relógio.



Comentário: item do tipo dissertativo (questão aberta), de resposta curta e construída pelo aluno. Deve ser acompanhado da grade de correção.

Texto protegido, não autorizado para veiculação na web

Texto protegido, não autorizado para
veiculação na web

Caso particular de um instrumento de avaliação de natureza dissertativa

No que se segue é apresentado um instrumento voltado para avaliar o chamado **Trabalho de Pesquisa**, que faz uso da internet. Este modelo é aqui apresentado porque, além do próprio mérito, propõe uma metodologia que pode ser transposta para um trabalho de pesquisa que use referências de várias fontes (livros, jornais, revistas etc.) fornecidas pelo professor.

Webquest

WebQuest (pergunte à Rede) é um modelo simples e rico de usos educacionais da Web ou internet, para avaliação da aprendizagem em grupos de alunos (cooperativa) em trabalhos ou projetos de pesquisa e investigação.

De acordo com a Wikipédia, a enciclopédia livre, *A World Wide Web* (que significa “rede de alcance mundial”, em inglês, também conhecida como *Web* e *WWW*) é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na internet. Os documentos podem estar na forma de vídeos, sons, hipertextos e figuras. Para visualizar a informação, pode-se usar um programa de computador chamado navegador para descarregar informações (chamadas “documentos” ou “páginas”) de servidores web (ou “sítios”) e mostrá-los na tela do usuário. O ato de seguir hiperligações é comumente chamado de “navegar” ou “surfear” na Web.

O modelo WebQuest foi proposto por Bernie Dodge em 1995 e hoje já conta com mais de dez mil páginas na Web, com propostas de educadores de diversas partes do mundo (EUA, Canadá, Islândia, Austrália, Portugal, Brasil, Holanda, entre outros).

Navegar na internet pode ser um processo de busca de informações importante e motivador da aprendizagem, e pode ser também uma coleta de dados sem relevância que não agregam qualidade pedagógica ao uso da rede.

Como **método de pesquisa orientada**, voltada para o processo educacional, estimula a investigação, o pensamento crítico, o desenvolvimento de professores, a produção de materiais e o protagonismo infantil e juvenil.

Em linhas gerais, uma WebQuest parte da definição de um tema e objetivos por parte do professor, que faz uma pesquisa inicial e disponibiliza para os alunos endereços que

selecionou na internet, sobre o assunto, para consulta orientada dos alunos. Estes devem ter uma tarefa, possível de ser executada e interessante, que norteie a pesquisa. Para o trabalho em grupos, os alunos devem assumir papéis diferentes, como o de especialistas, visando gerar trocas entre eles.

A WebQuest não exige programas ou softwares específicos além dos utilizados comumente para navegar na rede, produzir páginas, textos e imagens. Isso faz com que seja muito fácil usar a capacidade instalada em cada escola.

Quanto à duração dos projetos de pesquisa considera-se uma WebQuest **curta** quando planejada para ocupar de 1 a 3 aulas e **longa** quando é realizada em ambiente de sala de aula durante um período de 1 semana a 1 mês.

O objetivo das pesquisas de curta duração é a **integração de conhecimentos**, e nos projetos de longa duração pretende-se estender e refinar os conhecimentos.

Como a WebQuest é uma investigação cuja fonte de dados e informações são, principalmente, veiculadas pela internet o professor que pretende criar uma WQ deve:

- ▶ escolher um assunto cujo desenvolvimento pode enriquecer suas aulas.
- ▶ situar o assunto escolhido no currículo. A WQ não é uma atividade a mais, porém uma atividade curricular que integra o plano de trabalho do professor.
- ▶ pensar em uma apresentação do tema ou problema que motive e desperte o interesse dos alunos.
- ▶ assegurar-se de que há na internet fontes suficientes e adequadas aos alunos.

Algumas sugestões:

- ▶ a alma de uma WebQuest é a tarefa. Crie uma tarefa que motive os alunos, isso exige clareza e compreensão de como funcionam suas habilidades cognitivas, e muita criativi-

dade. Tarefas bem concebidas devem exigir que os alunos trabalhem as competências associadas principalmente à compreensão de fenômenos e fatos, à aplicação de conceitos e teorias, à análise e à síntese.

- ▶ examine algumas tarefas de boas WebQuests.
- ▶ experimente uma WQ já criada, mantendo a autoria.
- ▶ crie a sua WQ → O prof. Dodge oferece três diferentes gabaritos para ajudar novos autores a editarem seus trabalhos.
- ▶ exemplos de WQ e uma tradução do gabarito podem ser encontrados em <<http://www.webquest.futuro.usp.br/>>.
- ▶ defina uma tarefa que os alunos possam fazer e escolha situações que acontecem ou podem acontecer no mundo em que vivemos. Se possível, evite coisas muito escolares como seminários, palestras, questionários etc.

Vantagens da WebQuest:

- ▶ moderniza a maneira de fazer educação.
- ▶ oferece oportunidades concretas para o desenvolvimento de habilidades que favorecem o **aprender a aprender** → metodologia de tarefa e processo.
- ▶ devem ser produtos de professores, não de especialistas ou técnicos → essa marca da abordagem metodológica criada por Bernie Dodge tem como meta oferecer oportunidades concretas para que os professores se vejam e atuem como autores de sua obra.
- ▶ permite compartilhar experiências pedagógicas → concebidas como publicações típicas do espaço Web (abertas, de acesso livre, gratuitas etc.), as WebQuests são uma forma de cooperação e intercâmbio entre os professores.

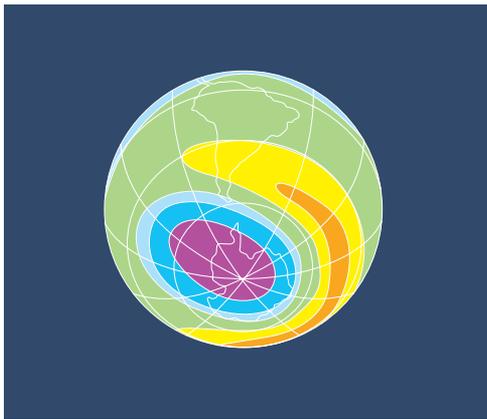
Não há uma fórmula pronta para a criação de uma WebQuest: em geral ela é concebida e construída segundo uma estrutura lógica que contém os seguintes elementos estruturantes:

- ▶ introdução
- ▶ tarefa
- ▶ processo
- ▶ recursos
- ▶ orientações
- ▶ avaliação
- ▶ conclusão

As fases descritas são mais bem compreendidas por meio de exemplos.

Observe algumas WebQuests selecionadas e verifique que as propostas são nitidamente **interdisciplinares**: porque assim são os problemas colocados para os alunos.

Exemplo 1 - Camada de ozônio, um problema pessoal



“Um provérbio indígena questiona se somente quando for cortada a última árvore, pescado o último peixe, poluído o último rio, é que as pessoas vão perceber que não podem comer dinheiro”.

(Engenharia Ambiental – Piracicaba)

Este mapa mostra a concentração de ozônio na atmosfera em 1995.

O buraco na camada de ozônio está no centro, representado pelas cores azul claro, azul escuro e cor-de-rosa.

Introdução

“Estamos frente ao maior perigo que a humanidade já enfrentou.” Essas palavras foram proferidas pelo Dr. Mostafa Toba, diretor-executivo do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

A camada de ozônio se encontra na estratosfera em forma de um escudo fino que protege todos os seres vivos na Terra dos danos causados pela radiação ultravioleta do Sol; essa radiação recebe um nome especial: UV-B, que significa “radiação biologicamente ativa”.

Raios ultravioleta em excesso, principalmente na faixa do UV-B (280 a 320 nanômetros de comprimento de onda), que atinjam a superfície terrestre, podem acarretar sérios prejuízos à saúde do homem e ao meio ambiente em geral.

Se essa camada desaparecesse, a radiação ultravioleta do Sol esterilizaria a superfície do globo e aniquilaria toda a vida terrestre.

Dada a magnitude dos riscos, foi impulsionada a adoção de medidas imediatas a nível mundial para a proteção da camada de ozônio.

O processo

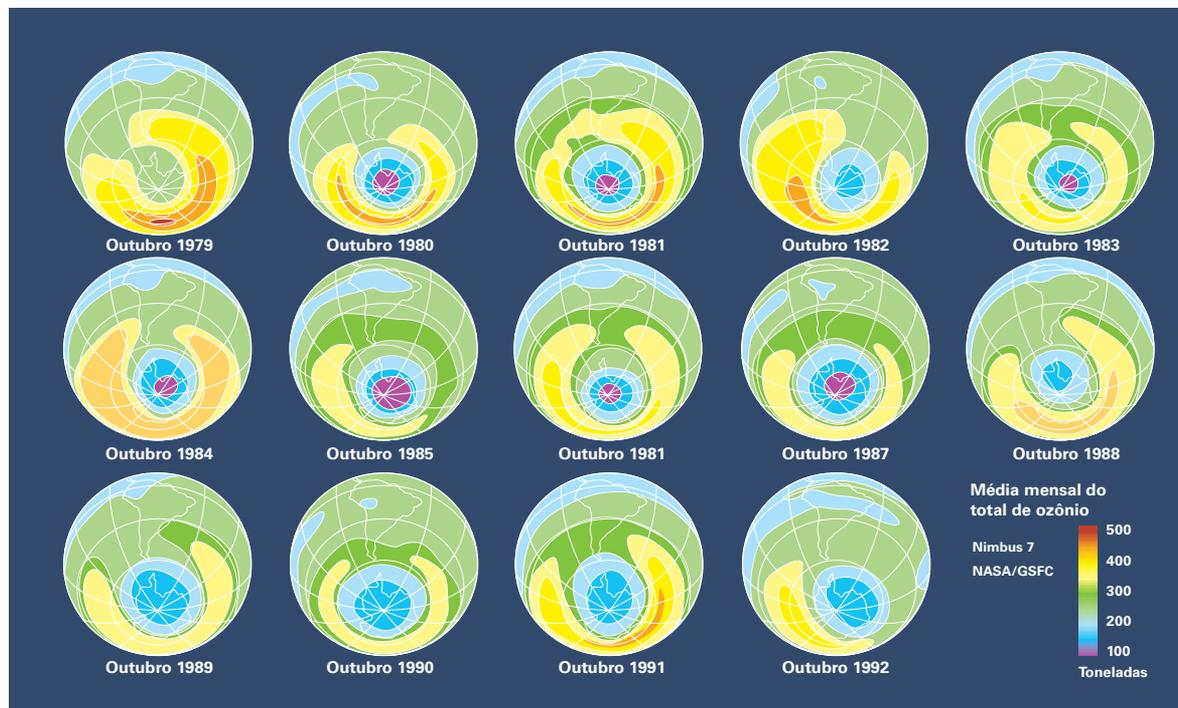
Antes de começar a responder às questões, você deve saber o que é a camada de ozônio, como acontece a sua destruição e refletir sobre este problema. Em seguida, analise as questões propostas.

Defina a sua estratégia de pesquisa e só em seguida consulte os sites fornecidos. Seja objetivo, seletivo e criterioso na pesquisa para responder às questões, não esquecendo do papel que você está desempenhando.

A tarefa

O desafio é que responda às questões seguintes assumindo uma das profissões relacionadas abaixo, não esquecendo que para um mesmo problema existem pontos de vista e soluções diferentes dependendo da área de atuação de cada um.

1. ambientalista
2. engenheiro químico
3. biólogo
4. cientista
5. político



As questões

1. Diferencie as ações do ozônio nas altas camadas atmosféricas em relação às que podem fazer parte do ar que banha uma cidade.
2. Qual o efeito do CFC sobre a camada de ozônio que circunda a atmosfera?
3. De que maneira esse efeito pode trazer prejuízos à biosfera terrestre?
4. Que medidas podem ser tomadas para minimizar o efeito do CFC sobre a camada de ozônio que circunda a atmosfera terrestre?
5. Existe relação entre o buraco na camada de ozônio e efeito estufa?
6. Analise o problema do buraco na camada de ozônio e apresente sugestões para a diminuição dessa destruição.

Fontes de pesquisa

<<http://www.agendamarrrom.cjb.net/>>

<<http://www.geocities.com/ResearchTriangle/Lab/6116/ozonio.html>>

Conclusão

O “buraco” na camada de ozônio não é na realidade um buraco, e sim uma região que contém uma concentração baixa de ozônio. Esse termo tecnicamente incorreto dá uma idéia sobre a dimensão e gravidade da situação.

Existe ainda a hipótese segundo a qual a destruição da camada de ozônio pode causar desequilíbrio no clima, resultando no efeito estufa, o que causaria o descongelamento das geleiras polares e a conseqüente inundação de muitos territórios que atualmente se encontram em condições de habitação.

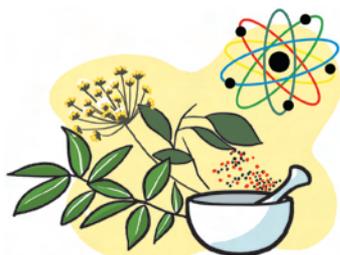
A educação ambiental pode ajudar as pessoas a entender como o seu consumo pode contribuir para a destruição da camada de ozônio. Assuntos como estes, aparentemente distantes, têm tudo a ver com a preservação da vida na Terra.

Webquest montado pela professora Juliana Raiça Barella

Disponível em: <<http://www.coljxxiii.com.br/webquest/juliana.htm>>.

Acesso em: 23 mar. 2008.

Exemplo 2 - Química da vida: a dupla face do oxigênio

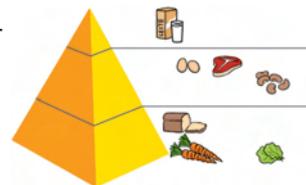


“O oxigênio constitui tanto um benefício quanto uma ameaça aos organismos vivos e aqueles que se capacitaram a usufruir seus benefícios tiveram, por necessidade, de desenvolver uma série de defesas contra os seus perigos” (I. Fridovich, 1977).

Introdução

A frequência com que os termos radicais livres, antioxidantes, vitaminas têm sido encontrados em matérias jornalísticas recentes é algo que chama a atenção. Uma das questões em jogo costuma ser: Devemos tomar vitaminas como complemento alimentar? Esse tema tem criado algumas polêmicas, pois, apesar de sabermos que há relação entre envelhecimento

celular, excesso de radicais livres e a capacidade que antioxidantes do tipo das vitaminas têm de combatê-los, não há trabalhos científicos considerados conclusivos que respondam de modo satisfatório a essa questão. Nos últimos anos, os radicais livres têm sido responsabilizados com frequência cada vez maior pela morte das células do corpo e, em última análise, pelo envelhecimento do organismo.



A tarefa



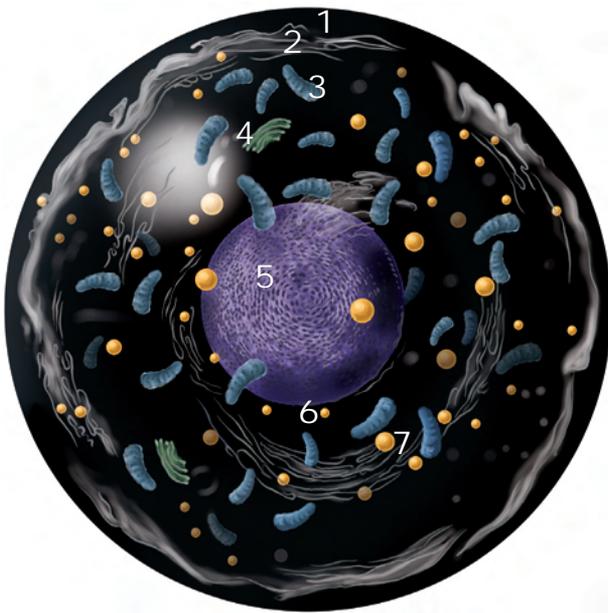
As vitaminas viram o faz tudo da medicina. Será realidade? Está aberta a polêmica: é a nova panacéia ou simplesmente sai pela urina quando consumida em excesso? Basta a que se ingere com a alimentação ou deve-se tomar complemento? O desafio é que responda as questões seguintes, não esquecendo que para um mesmo problema existem pontos de vista e soluções diferentes dependendo da área de atuação de cada um. A proposta é que a

pesquisa seja feita na internet visitando os sites/endereços relacionados neste webquest. O aluno deve definir a sua estratégia de pesquisa, e em seguida consultar os links fornecidos e entregar as questões ao professor da área. É importante ser objetivo e criterioso durante a pesquisa para responder as questões.

O processo

Antes de começar a responder as questões, você deve saber o que são radicais livres e refletir sobre este problema. Em seguida analise as questões propostas.

Defina a sua estratégia de pesquisa e só em seguida consulte os sites/endereços fornecidos. Seja objetivo, seletivo e criterioso na pesquisa para responder às questões, não esquecendo do papel que você está desempenhando.



Legenda

1. Membrana Plasmática
2. Retículo endoplasmático rugoso
3. Mitocôndria
4. Complexo de Golgi
5. Núcleo
6. Centríolo
7. Lisossomo

As questões

O **biólogo** deve responder:

1. Quais são as enzimas que o organismo produz para combater os radicais livres?
2. Como as vitaminas auxiliam no combate aos radicais livres?
3. Quais são os fatores que levam a maior geração de radicais livres?
4. Qual a relação entre radicais livres e colesterol?

O **cientista** deve responder:

1. O que são radicais livres?
2. Quais as substâncias que inativa quimicamente os radicais livres?

3. Como e a partir de que molécula é formado o radical livre mais importante responsável pelo envelhecimento celular?

4. Por que podemos fazer uma analogia entre envelhecimento celular e ferrugem?

Fontes de pesquisa

<http://www.saudenarede.com.br/?p=av&id=Radicais_Livres>

<http://www.saudenarede.com.br/?p=av&id=Tudo_sobre_vitaminas>

<<http://www.geocities.com/CapeCanaveral/Hangar/1871/radic.htm>>

<<http://www.dietacerta.com.br/noticias.php?n=23&c=8>>

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-42301997000100014&script=sci_arttext>

<<http://www.inatel.br/cipa/oqueeradicallivre.asp>>

<<http://www.dietacerta.com.br/noticias.php?n=23&c=8>>

<<http://www.scielo.br/pdf/rn/v12n2/v12n2a01.pdf>>

<http://www.saudenainternet.com.br/portal_saude/medicina-ortomolecular---radicais-livres.php>

<http://super.abril.com.br/superarquivo/2002/conteudo_119952.shtml>

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/biologia/bio08a.htm>>

Hemeroteca do Colégio João XXIII

Conclusão

O aluno deve saber o que são radicais livres e antioxidantes, como são formados e se realmente pode ser evitado o envelhecimento celular com a ingestão de vitaminas.

Este trabalho deve contribuir para que o aluno possa discernir sobre o uso indiscriminado de vitaminas.

Webquest criado pelos professores: Juliana Raiça Barella e Luciana Cestari M. Lazzaro

Exemplo 3 - A (Re)Descoberta do Brasil



“... a estender os olhos não podíamos ver senão terra e arvoredo, terra que nos parecia muito extensa...”

Pero Vaz de Caminha

Introdução

Essa aventura na Web tem por objetivo levar-te a descobrir a chegada ao Brasil e a importância do seu descobrimento.

No ano em que se comemoram os 5 séculos da sua descoberta, vamos tentar fazer um guia da viagem de Pedro Álvares Cabral, fornecer indicações documentais baseadas na Carta de Pero Vaz de Caminha, e convidar-te a saber mais sobre um fato tão importante da senda dos Descobrimentos Portugueses.

Tarefa

Baseando-te na leitura da Carta de Pero Vaz de Caminha sobre a descrição da descoberta do Brasil, e na qualidade de historiador, escolhe um dos seguintes papéis:

1. Imagina que és um navegador da armada de Pedro Álvares Cabral e relata:

- ▶ Quem é que o mandou fazer essa viagem?
- ▶ Qual foi o caminho que seguiu?
- ▶ Quais foram as razões que levaram à Índia?
- ▶ Quando partiu a Armada?
- ▶ Quanto tempo durou a viagem?
- ▶ Como decorreu a viagem?
- ▶ Enumera as etapas da viagem.
- ▶ Quem comandava a nau principal?
- ▶ Qual o dia que avistaram nova terra?
- ▶ Qual era o aspecto da nova terra abordada?
- ▶ O que encontraram os portugueses?
- ▶ Qual era o aspecto dos nativos



- ▶ Como viviam?
- ▶ Como decorreu o primeiro contacto?
- ▶ O que se passou nos nove dias a seguir?
- ▶ Quais as riquezas naturais da região?
- ▶ Quem permaneceu na região recém descoberta?

2. Imagina que és um cronista.

- ▶ Foste escolhido pelo capitão para regressar ao reino e fazer a comunicação ao rei sobre as terras descobertas. Que grande responsabilidade!!!!

Depois de muito pensares, resolveste escrever um pequeno texto, para não te esqueceres de nada...

Quero que a corte te aplauda entusiasticamente.

Por isso, elabora por escrito o comunicado que farias na corte.

(Toma atenção como te diriges ao rei, usa bem as tuas palavras.)

3. Imagina que és um desenhista.

- ▶ Idealiza uma Banda Desenhada (história em quadrinhos) para ilustrar o texto da Carta.

4. Imagina que és um encenador teatral.

- ▶ Depois de leres a carta, faz uma encenação teatral sobre os primeiros contactos entre portugueses e nativos.

5. Imagina que és um índio.

- ▶ Assume a personagem de um índio:

Que sentiram e pensaram os índios quando viram surgir do mar gente tão diferente?

Como interpretaram os gestos, os comportamentos e as palavras dos portugueses?

Que conversas terão tido entre si depois dos portugueses partirem?

Recordaram algum episódio que os tivesse intrigado ou divertido?

As mulheres recordaram algum marinheiro em especial com quem tivessem estabelecido laços de amizade?

Processo

Para realizares a tua tarefa, procura seguir as seguintes etapas:

1. Depois de escolheres a tua tarefa, forma um grupo de trabalho composto no mínimo de 3 e no máximo de 5 elementos).
2. Todos os elementos do grupo deverão ler na íntegra a Carta de Pero Vaz de Caminha.
3. Deverão anotar as suas dúvidas, esclarecê-las junto do professor, ou nos links de referência aqui mencionados.
4. Para enriquecer o teu trabalho consulta a secção “É sempre bom saber mais”.

Orientações

No início do teu trabalho, identifica bem a tarefa a que te propões trabalhar.

- ▶ Para a tarefa 1, trabalha muito bem todas as informações da Carta, lendo atentamente todas as pistas que te são pedidas.
- ▶ Para a tarefa 2, tens que ter sempre presente que vais falar com o rei, tens que usar uma linguagem muito cuidada e argumentada.
- ▶ Para a tarefa 3, tens que ter conhecimento de gramática de Banda Desenhada.
- ▶ Pede auxílio ao teu professor de Arte.
- ▶ Para a tarefa 4, tens que ter conhecimentos de texto dramático.
- ▶ Pede auxílio ao teu professor de Língua Portuguesa.
- ▶ Para a tarefa 5, tens que pôr à prova a tua imaginação, procurando informação complementar em multimídia e em bibliografia brasileira.

Não te esqueças que hoje em dia não passamos sem computador, para as tarefas escritas, apresenta o teu trabalho com o auxílio das novas tecnologias de informação.

Conclusão

Realizaste um trabalho exemplar, abordando um tema de atualidade e sobre o qual ainda persistem algumas dúvidas e algumas questões por responder:

- ▶ Dá a tua opinião sobre a intencionalidade do desvio da rota que seguia para a Índia.
- ▶ Quem descobriu verdadeiramente o Brasil?
- ▶ Por que razão os exploradores espanhóis não assumiram as expedições?

Autores

Maria João Salvador Marques Colaço Sousa – Professora de História, destacada na Equipe de Apoios Educativos na Escola E B 2,3/ES de S. Sebastião de Mértola – Portugal.

Mário Alberto Figueiredo Sousa – Professor de Educação Visual na Escola E B 2,3/ES de S. Sebastião de Mértola – Portugal.

Contato: casal_sousa@sapo.pt

Este site ganhou corpo em 29 de Janeiro e foi acabado a 2 de Março de 2000. Realizado no âmbito da Ação de Formação “A Internet como recurso didático – Criação de Aventuras na Web”, promovida pelo Centro de Competência Nónio Séc. XXI – Universidade de Évora.

Destinatários

Esta aventura destina-se a todos os que queiram participar nela e em particular aos alunos do 5º e 8º anos de escolaridade.

Visite também a WebQuest “Tudo é número”, no endereço eletrônico <<http://www.minerva.uevora.pt/aventuras/eb23evora/WebPitag.htm>>, sobre o Teorema de Pitágoras.

Para finalizar, visite <<http://www.minerva.uevora.pt/netdays99/musica/index.htm>> ou pesquise, no Google, *Onde estão meus avós*, para conhecer uma WebQuest sobre a árvore genealógica da guitarra elétrica, um projeto interdisciplinar envolvendo Língua Portuguesa, Arte e História.

Competências e ferramentas do professor que elabora instrumentos de avaliação

Do que foi exposto sobre os critérios para elaboração de instrumentos de avaliação pode-se pretender que o professor deva ter, tal como pretende avaliar no aluno, as seguintes competências:

Dominar, além dos conteúdos da sua área de atuação, a norma culta da Língua Portuguesa e o conhecimento básico das diferentes linguagens: matemática, científica e artística.

Aplicar corretamente os conceitos da sua área de trabalho e os conceitos básicos das outras áreas envolvidas na construção da situação-problema, seu enunciado e alternativas.

Selecionar e organizar corretamente os dados e as informações representados nas suas diversas formas, para descrever o a tarefa proposta e o enunciado da questão.

No que se refere às ferramentas que deve utilizar em seu trabalho, podemos resumir dizendo que o professor necessita de:

- ▶ uma postura ética em relação ao aluno e aos pressupostos de uma avaliação formativa.
- ▶ um bom dicionário.
- ▶ uma boa gramática da Língua Portuguesa.
- ▶ atualizar os conhecimentos na sua área de atuação e as informações sobre a sua e as outras áreas, por meio de jornais, livros, reuniões, simpósios etc.

NOTAS FINAIS

A avaliação é sempre um momento de transição. Os resultados de uma avaliação demandam a compreensão de um contexto muito complexo. Os alunos, as escolas, os sistemas, a sociedade estão em constante mudança e transformação, e os resultados das avaliações representam uma parte desse contexto e precisam ser compreendidos nos seus condicionantes.

As indicações propostas neste Caderno têm por objetivo ajudar o Professor Coordenador na orientação dos professores para otimizar os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

Neste Caderno, houve a tentativa de colaborar com a formação do Coordenador, fornecendo um instrumental básico para que ele pudesse identificar alguns problemas relativos à implementação da Proposta Curricular em sua escola, analisando suas possíveis causas, e, com base em sua análise particular, também pudesse construir suas hipóteses de planos de trabalho coletivo a serem assumidos na Proposta Pedagógica.

Essas são as variáveis do processo que importam, e elas devem ser consideradas no contexto dos resultados do ensino que é oferecido, nas condições de sua oferta, na postura de seus professores, no currículo que é ensinado, ou seja, nos condicionantes desses resultados.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. *Formação continuada de professores como instrumento de profissionalização docente*. Campinas: Papirus, 1998.

ANDRÉ, M. (Org.). *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *A avaliação na educação básica entre dois modelos*. Educação e sociedade. Campinas, v.22, n.75, ago. 2001.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987.

Designing A Webquest: Help for teachers. Disponível em: <<http://www.cardosolopes.net>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

DODGE, B. *A WebQuest about WebQuest*. 1999. Disponível em: <<http://edweb.sdsu.edu>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

DODGE, B. *Some thoughts about WebQuest*. Disponível em: <<http://edweb.sdsu.edu>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

DODGE, B. *WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks*. 1999. Disponível em: <<http://edweb.sdsu.edu>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

DOMINGOS, A. M. et al. *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

ESTRUTURA DE AVALIAÇÃO DO PISA 2003: conhecimentos e habilidades em matemática, ciências, leitura e resoluções de problemas. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, M. I. M.; CARMO, M. M. B.; MAIO, V. M. G. *Aventuras em formação: construção de Webquests*. Disponível em: <<http://www.esse.ips.pt>>. Acesso em: 02 jul. 2003.

FINI, M. E. *As Técnicas de Elaboração de Itens e as Questões Objetivas de Múltipla Escolha do ENEM*. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – MEC, 1999.

GALERIA DE WEBQUEST. Disponível em: <<http://www.webquest.futuro.usp.br>>. Acesso em: 1 abr. 2008.

GARCÍA, R. *Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa, 2006.

GARCÍA, R. *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

INHELDER, B.; CELLÉRIER, G.; Colaboradores. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LACERDA, T.; SAMPAIO, M. L. *A Web-Quest em contexto educacional*. Disponível em: <<http://www.esec-povoa-lanhoso.rcts.pt>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

LIMA, A. de O. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜCK, Heloísa. *A construção da competência e a trajetória profissional de gestores e professores*. Gestão e Rede. n. 60, abr. 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MACEDO, L. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, J. Prefácio. In: B. INHELDER; M. BOVET; H. SINCLAIR. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977. p. 07-12.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, J. *O desenvolvimento do pensamento: Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1975.

PIAGET, J. O possível, o impossível e o necessário. In: Leite, L. B. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez Editora, 1987. p. 51-71.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1985.

TANCREDI, R. M. S. P. (Coord.) O acompanhamento do processo ensino-aprendizagem através das provas escritas. In: *Projeto integrado de Ciências e Matemática para professores da rede pública*. CAPES/SEE/DE. Pró-Ciências, 2002.

TORRES, R. *Que (e como) é necessário aprender? necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos escolares*. São Paulo: Papirus, 1994.

Texto-estímulo: a literatura como reflexão**CONTO DE ESCOLA**

Machado de Assis

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

– *Seu Pilar*, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinqüenta minutos; vencia com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

– O que é que você quer?

– Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

– Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

– Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

– *Seu Pilar...* murmurou ele daí a alguns minutos.

– Que é?

– Você...

– Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

– De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

– Então agora...

– Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo – dez ou doze minutos – Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

– Sabe o que tenho aqui?

– Não.

– Uma pratinha que mamãe me deu.

– Hoje?

– Não, no outro dia, quando fiz anos...

– Pratinha de verdade?

– De verdade.

Tirou-a vagarosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuido que doze vinténs ou dois tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

– Mas então você fica sem ela?

– Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição

de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a coisa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, – e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, – parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, – mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentativa... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. – Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

– Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e – tanto se ilude a vontade! – não lhe vi mais nada. Então cobreí ânimo.

– Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorrateiramente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

– Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

– Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

– Oh! *seu* Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

– Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

– Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

– Eu...

– Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

– Perdão, *seu* mestre... soluzei eu.

– Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

– Mas, *seu* mestre...

– Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até

completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Reco-lhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dois serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?

– Tu me pagas! tão duro como osso! dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dois meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: *Rato na casaca...* Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2008

ANEXO II

Em dia com a legislação

Resolução SE – 6, de 24 de janeiro de 2008

Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.

A Secretária da Educação, considerando que:

os indicadores de aprendizagem do aluno evidenciados nas avaliações externas, principalmente no Saresp, demonstram a necessidade de efetiva ação para melhoria da qualidade de ensino;

cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem, redirecionando ações de modo a que os alunos superem as dificuldades diagnosticadas;

a recuperação constitui parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características e de ritmos de aprendizagem dos alunos;

a necessidade de assegurar condições que favoreçam a implementação de atividades de recuperação paralela, por meio de ações significativas e diversificadas que atendam à pluralidade das demandas existentes em cada escola; resolve:

Art. 1º – A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar e ocorre de diferentes formas, a saber:

I – contínua: a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia-a-dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno;

II – paralela: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica;

III – de ciclo: constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior.

Art. 2º – Para o desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, cada unidade escolar deve elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, na seguinte conformidade:

I – no primeiro semestre, a partir do início de março até o final de junho;

II – no segundo semestre, a partir do início de agosto até o final de novembro.

§ 1º – O aluno permanecerá nas atividades de recuperação somente o tempo necessário para superar a dificuldade diagnosticada.

§ 2º – Excetuam-se do contido no inciso I deste artigo as classes/turmas de 1ª série do ensino fundamental do Programa Ler e Escrever.

§ 3º – A continuidade dos projetos referidos no caput deste artigo ficará condicionada à avaliação do semestre anterior

Art. 3º – Os projetos de recuperação paralela devem ser elaborados mediante proposta do Conselho de Classe/Série e/ou do Professor Coordenador, a partir da análise das informações de avaliação diagnóstica registradas pelo(s) professor(es) da classe, cabendo:

I – ao Professor da Classe a identificação das dificuldades do aluno, a definição dos conteúdos, das expectativas de aprendizagem e dos procedimentos avaliatórios a serem adotados;

II – ao Professor Coordenador, ou, na ausência deste, ao Diretor da Escola, a definição dos critérios de agrupamentos dos alunos e de formação das turmas, a definição do período de realização com previsão de horário e o encaminhamento de informações aos pais ou responsáveis.

§ 1º – na elaboração dos projetos de recuperação paralela devem ser considerados de forma detalhada o trabalho a ser desenvolvido com:

1. os alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em classes regulares;
2. concluintes do ciclo I e II que forem promovidos com indicação de recuperação paralela desde o início do ano letivo.

§ 2º – As turmas serão constituídas de 15 a 20 alunos e poderão ser organizadas por série, por disciplina, por área de conhecimento ou por nível de desempenho.

§ 3º – As atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas em 3 (três) aulas semanais por turma, na seguinte conformidade:

1. no mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares e/ou
2. fora do horário regular de aulas, inclusive aos sábados.

§ 4º – Para o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela, cada unidade escolar conta com um crédito de horas equivalente a 5% da carga horária total anual do conjunto de classes em funcionamento.

§ 5º – Quando os projetos de recuperação paralela não puderem ser desenvolvidos por professor titular de cargo, o docente ocupante de função atividade poderá assumir a docência dessas aulas, desde que:

1. portador de vínculo garantido em lei e com, no mínimo 10 (dez) aulas já atribuídas em uma unidade escolar;
2. O número de aulas a serem atribuídas para recuperação, disponível na unidade escolar, totalize, no mínimo, 10 (dez) aulas semanais;
3. Apresente condições para efetivo cumprimento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs., na unidade escolar objeto das aulas de recuperação.

Art. 4º – Compete aos educadores responsáveis pela implementação dos projetos de recuperação paralela:

I – à Direção da Escola e à Coordenação Pedagógica:

- a) elaborar, em conjunto com os professores envolvidos, os respectivos projetos, encaminhando-os à Diretoria de Ensino para aprovação;
- b) coordenar, implementar e acompanhar os projetos aprovados, providenciando as reformulações, quando necessárias;
- c) disponibilizar ambientes pedagógicos e materiais didáticos que favoreçam o desenvolvimento desses projetos;
- d) informar aos pais as dificuldades apresentadas pelos alunos, a necessidade e objetivo da recuperação, os critérios de encaminhamento e a forma de realização;
- e) avaliar os resultados alcançados nos projetos implementados, justificando a necessidade de sua continuidade, quando necessário;

II – aos Docentes das Classes:

- a) identificar as dificuldades de cada aluno, pontuando com objetividade as reais necessidades de aprendizagem;
- b) avaliar sistematicamente o desempenho do aluno, registrando os avanços observados em sala de aula e na recuperação paralela, de modo que o aluno permaneça nas atividades de recuperação paralela somente o tempo necessário para superar a dificuldade diagnosticada;

III – aos Docentes responsáveis pelas aulas de recuperação paralela:

- a) desenvolver atividades significativas e diversificadas que levem o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem;
- b) utilizar diferentes materiais e ambientes pedagógicos para favorecer a aprendizagem do aluno;
- c) avaliar os avanços obtidos pelos alunos e redirecionar o trabalho, quando as dificuldades persistirem;

- d) participar das reuniões de HTPCs, dos Conselhos de Classe/Série e das ações de capacitação promovidas pela Diretoria de Ensino;

IV – à Diretoria de Ensino, por meio do Supervisor de Ensino da Escola e da Oficina Pedagógica:

- a) analisar os projetos apresentados pelas escolas, fundamentando-se nas Expectativas de Aprendizagem, aprovando-os, quando as ações propostas forem compatíveis com o diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos;
- b) orientar, acompanhar e avaliar a implementação dos projetos de recuperação da aprendizagem;
- c) gerenciar o crédito total de horas equivalente ao conjunto de créditos das unidades escolares de sua jurisdição, podendo remanejá-los e redistribuí-los entre as escolas;
- d) capacitar as equipes escolares e os professores encarregados das atividades de recuperação paralela;
- e) avaliar os projetos em andamento e decidir sobre sua continuidade.

§ 1º – Quando o docente responsável pelas atividades de recuperação paralela não for o mesmo da classe regular, a responsabilidade pela aprendizagem do aluno deve ser compartilhada por ambos, assegurando-se, nas HTPCs e nos Conselhos de Classe/Série, a troca de informações e o entrosamento entre eles.

§ 2º – Os encaminhamentos decididos pelos Conselhos de Classe/Série deverão constar em ata e na ficha individual de acompanhamento do aluno.

Art. 5º – Os resultados das atividades de recuperação paralela incorporarão a avaliação bimestral do aluno, substituindo a nota do aluno no bimestre, quando esta for inferior àquela obtida nas atividades de recuperação.

Art. 6º – A atribuição de aulas para o desenvolvimento dos projetos de recuperação paralela far-se-á conforme o disposto em legislação específica.

Art. 7º – Caberá à:

I – Coordenadoria de Ensino, em sua respectiva área de atuação:

- a) acompanhar e avaliar a execução das atividades desenvolvidas pelas Diretorias de Ensino nas diferentes formas de recuperação;
- b) apresentar estudos conclusivos sobre os resultados obtidos na recuperação paralela e de ciclo, encaminhando-os semestralmente à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas;

II – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas:

- a) analisar e avaliar, semestralmente, os impactos das atividades de recuperação no desempenho

escolar dos alunos, reenviando às Diretorias de Ensino pareceres indicativos da necessidade de melhoria e/ou interrupção das atividades realizadas;

b) encaminhar, semestralmente, ao Gabinete da Secretaria, síntese dos resultados alcançados pelos projetos de recuperação.

Art. 8º – Os alunos encaminhados para as turmas de recuperação paralela serão cadastrados em opção específica no Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo.

Art. 9º – Os casos omissos à operacionalização das diretrizes estabelecidas pela presente resolução, deverão ser decididos pelas Diretorias de Ensino, consultados o Departamento de Recursos Humanos e/ou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

Art. 10º – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Nota: alterada pela Res. SE n.º 26/08.

Resolução SE – 26, de 5 de março de 2008

Altera a Resolução SE nº 06, de 24 de janeiro de 2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.

A Secretária de Estado da Educação resolve:

Art. 1º – Passam a vigorar com a seguinte redação os dispositivos adiante enumerados da Resolução SE nº 06, de 24 de janeiro de 2008:

I – O art. 1º:

“Art. 1º – A recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar e ocorre de diferentes formas, a saber:

I – contínua: a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno;

II – paralela: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica;

III – intensiva: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis ao prosseguimento de estudos em

etapa subsequente, a ocorrer em períodos previamente estabelecidos e na conformidade dos procedimentos a serem estabelecidos em ato normativo próprio;

IV – de ciclo: constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior”;

II – o § 3º do art. 3º:

“§ 3º – As atividades de recuperação paralela serão desenvolvidas, na seguinte conformidade:

1. Ciclo I, com 03 (três) aulas semanais e Ciclo II e Ensino Médio, com 02 (duas) aulas semanais;
2. No mesmo turno de funcionamento da classe, após o término das aulas regulares e/ou
3. fora do horário regular de aulas, inclusive aos sábados”;

III – o § 5º do art. 3º:

“§ 5º – Quando os projetos de recuperação paralela não puderem ser desenvolvidos por professor titular de cargo, o docente ocupante de função atividade poderá assumir a docência dessas aulas, desde que:

1. o número de aulas a serem atribuídas para recuperação, disponível na unidade escolar, totalize, no mínimo 10 (dez) aulas semanais, podendo, no caso do Ciclo I do Ensino Fundamental, serem atribuídas em mais de uma unidade escolar;
2. apresente condições para efetivo cumprimento das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, na unidade escolar objeto das aulas de recuperação”.

Art. 2º – Situações não previstas na Res. SE nº 06/2008, observada a presente alteração, deverão ser encaminhadas ao Gabinete da Secretária, devidamente justificadas, para análise e decisão.

Art. 3º – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Nota: Altera a Res. SE nº 06/08.

Resolução SE – 27, de 11 de março de 2008

Dispõe sobre módulo de pessoal das unidades escolares da rede estadual de ensino.

A Secretária de Estado da Educação, tendo em vista o disposto no artigo 4º do Decreto nº 52.630, de 16 de janeiro de 2008, e considerando a necessidade de melhor adequação dos módulos das unidades escolares, visando à manutenção de situações que se encontravam amparadas pela

legislação anterior, Resolve:

Art. 1º – Os parâmetros, para definição dos módulos das unidades escolares da rede estadual de ensino, passam a vigorar, conforme anexo que integra esta resolução.

Art. 2º – As classes das escolas vinculadas integrarão o módulo da escola vinculadora, quando a unidade escolar comportar diretor de escola.

Art. 3º – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 31 de janeiro de 2008.

Nota:

Decreto n.º 52.630/08;

Anexo

Número de Classes	Número de Turnos	Diretor de Escola	Vice-Diretor de Escola	Secretário de Escola	Agente de Organização Escolar	Agente de Serviços Escolares
2 a 3	1 ou +	0	0	0	0	1
4 a 7	1 ou +	0	1	0	1	1
8 a 11	1 ou +	1	0	0	2	1
12 a 44	1 ou +	1	1	1	1 para cada grupo de 5 classes(**)	1 para cada grupo de 8 classes(**)
45 ou +	2	1	1	1	1 para cada grupo de 5 classes(**)	1 para cada grupo de 8 classes(**)
45 ou +	3 ou +	1	2	1	1 para cada grupo de 5 classes(**)	1 para cada grupo de 8 classes(**)

Resolução SE – 31, de 24 de março de 2008

Altera dispositivo da Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008.

A Secretária da Educação, considerando as competências estabelecidas pelas Políticas e Diretrizes da Educação Especial para que os procedimentos realizados durante o processo de avaliação pedagógica dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais sejam conduzidos pela Equipe Escolar nas unidades escolares da rede pública estadual, Resolve:

Art. 1º – Fica alterado o § 1º do artigo 6º da Resolução SE nº 11, de 31/01/08 que passa a ter a seguinte redação:

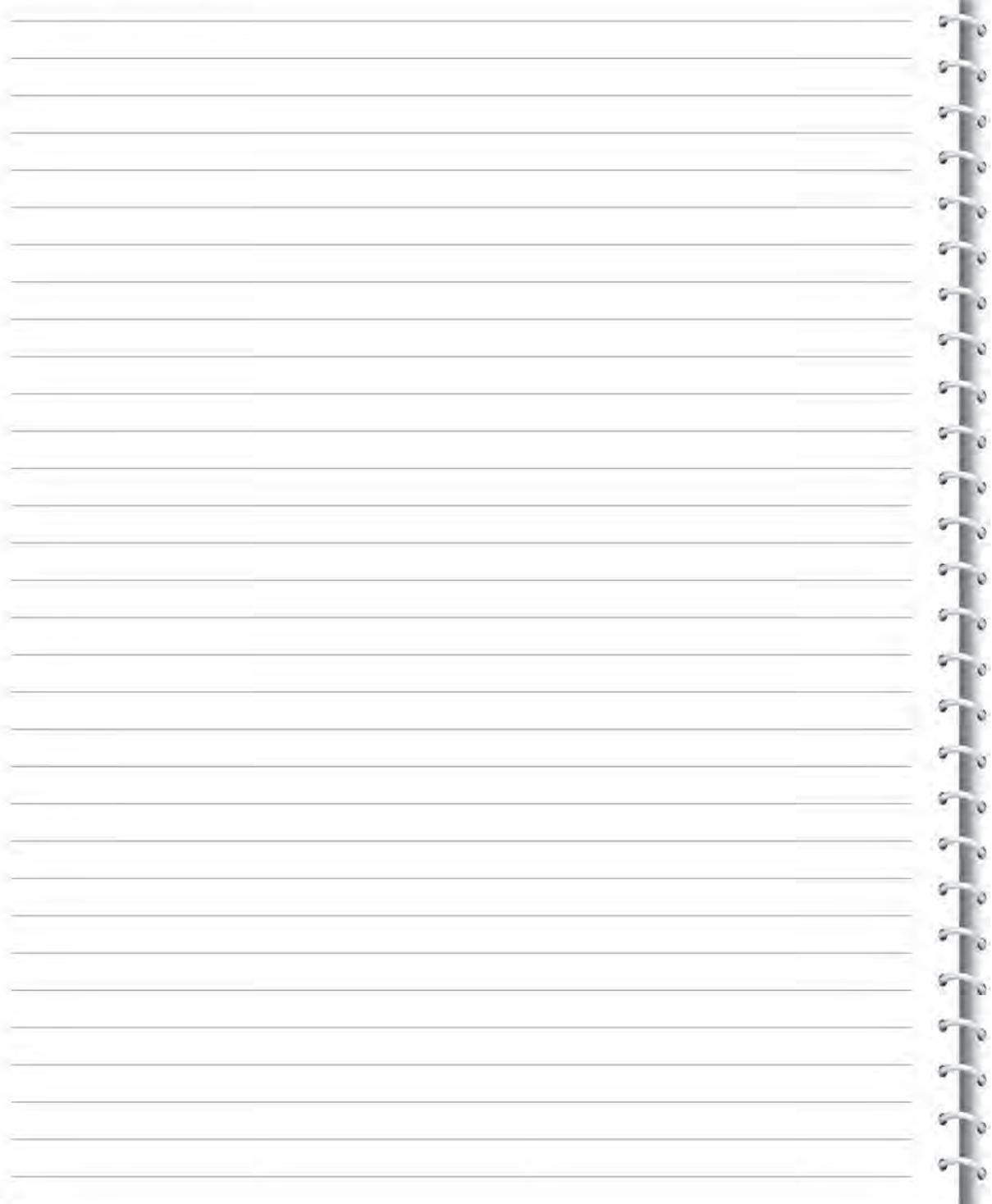
“§ 1º – A terminalidade prevista no caput deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamen-

te justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, com a participação e a anuência da família, com parecer do Conselho de Classe e Série aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino, responsável pela Unidade Escolar e pela Educação Especial, na Diretoria Regional de Ensino”.

Art. 2º – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Nota: Altera dispositivos da Res. SE 11/08.

 *Anotações*



A spiral-bound notebook page with horizontal lines. The spiral binding is on the right side. The page is mostly blank, with the word 'Anotações' and a pencil icon at the top left.

 Anotações



A spiral-bound notebook page with 25 horizontal lines. The spiral binding is on the left side. The page is otherwise blank.

 *Anotações*

Lined writing area for notes, consisting of approximately 25 horizontal lines.

