

# CAPÍTULO VIII

## CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Interlocução entre Planejamento, Mediação Pedagógica e Avaliação



Ando pensando nas crianças, que vão alegres para a escola, para **aprender os mundos** que lhes foram **destinados**, e para não aprender os mundos que lhes foram *interditados*. Tudo escondido na inocência de palavras que se repetem, como mandam os **currículos**... Ao lado de cada mundo que se aprende há **mundos sem conta que se perdem**, no esquecimento, por não terem sido criados, nas trevas do silêncio. Cada **currículo é uma decisão sobre coisas que se deverá fazer silêncio, mundos não ditos, mal-ditos, inter/ditados, condenados a não ser**. (...) Lá vão elas [e eles], alegres, ao caminho dos mundos e não mundos, decididos por outros e escolhidos no feitiço das palavras (FREIRE, p. 1975, grifos nossos apud Diniz e Silva, 2008, p.11)

Pensar a organização do trabalho pedagógico exige rever a cultura escolar que permeia o cotidiano das práticas pedagógicas. Conforme destacamos anteriormente, a cultura escolar, produzida e vivenciada ao longo da história da educação, revela-se no modo como planejamos, ensinamos e avaliamos o processo de ensino aprendizagem.

De acordo com a perspectiva teórica sócio-histórica-cultural, precisamos pensar a organização do trabalho pedagógico ancorados nos construtos da pesquisa, mediação, gestão compartilhada, interação e suas múltiplas dimensões: emocional, social, cultural, dentre outros, que subsidiam a dimensão de um currículo contextualizado.

Ao evidenciarmos a importância da organização do trabalho pedagógico, com base na ideia de currículo contextualizado, consideramos fundamental a garantia de uma gestão escolar e pedagógica compartilhada. Uma gestão que leva em consideração a participação efetiva da comunidade escolar na organização, na implementação e na avaliação do trabalho pedagógico.

### Planejamento dialógico: O que pensamos, o que queremos e como faremos?

Planejamento é uma necessidade constante de todas as áreas da atividade humana. Consiste em prever e decidir sobre o que pretende analisar, o que irá fazer, como fazer, como analisar e verificar o que for pretendido. De acordo com a perspectiva sócio-histórico-cultural é um ato de elaborar e decidir que tipo de homem queremos para a sociedade e para tanto que tipo de ação educacional é necessária. (Encontro na Escola, EMEF Córrego São Paulo, 2015.)

Com base nas discussões realizadas nos encontro de estudos, o planejamento deve ser organizado de forma interdisciplinar. Deve focar em ações dialógicas que contribuam para a inserção de concepções inclusivas e sustentáveis, que primam pela qualidade da educação do campo, com vistas à cidadania planetária. Nesse sentido, ao fazermos este destaque, faz-se necessário reconhecer, conforme já dissemos em capítulos anteriores, os princípios da Sustentabilidade, Inclusão e Direitos Humanos, de forma que possamos abranger as dimensões da Diversidade.

Isso porque estamos tratando de princípios fundamentais para a preservação das vidas, que por sua vez, estabelecem articulação entre si, e que exige da escola um olhar interdisciplinar e de cunho pesquisador, visando à participação e envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar.

A educação autêntica [...], não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. [...] (FREIRE, 2015, p116)

O planejamento é uma dimensão da organização do trabalho pedagógico que precisa levar em consideração a melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista que o ato de planejar requer reflexão e mobilização em torno de definição de valores, princípios, significados e concepção de educação e das práticas inerentes aos espaços tempos escolares.

Assim, podemos conceituar planejamento como o ato de desenvolver uma sequência de organização para o exercício das trocas de saberes. O planejar deve partir da premissa que reconhece o outro como elemento participativo e integrante do espaço, considerando suas concepções particulares e o fato de que são dotados de posturas diversas que se desdobram desde as conjunturas sociais nos quais está inserido até as prerrogativas históricas e culturais que são externas a escola e que por sua vez constituem o espaço de interação. (III Encontro na Escola – EFA, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>99</sup>

Requer também, articulação das ações educativas, sejam no âmbito político, administrativo ou pedagógico, de forma que seja assumido e vivenciado cotidianamente, também como ação emancipadora, com foco nos princípios da ação-reflexão-ação. Por isso o planejamento requer reflexões e ações coletivas.

O planejamento contempla ações essenciais para a melhoria da escola e do processo de ensino aprendizagem, uma vez que propicia: balizar o processo de tomada de decisões fundamentadas com base na análise da realidade escolar, refletir e definir coletivamente objetivos das atividades de ensino e de gestão da escola: enfim, projetar os caminhos da escola, entre tantos outros. (III Encontro na Escola – CMEI César Vello Puppim, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>100</sup>

Ao salientarmos que o planejamento escolar exige ação-reflexão-ação, chamamos atenção para a importância das ações interativas, dialógicas e flexíveis, de modo que o referido planejamento constitua um documento orientador do processo de ensino aprendizagem, que possibilite tomadas de decisões em relação aos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, aos objetivos a serem alcançados e aos procedimentos a serem realizados. Nos diálogos estabelecidos observamos a ideia de que planejar

É o ato de pensar, agir e organizar as ações, a metodologia, as estratégias e a avaliação do processo de ensino aprendizagem no tempo espaço escolar. (...) Contempla a diversidade, a interdisciplinaridade, a interlocução, a contextualização na dimensão social, histórica e cultural nas práticas educativas, em que sujeitos aprendem e ensinam, num processo cíclico e humano. (...) É flexível e considera o ser como sujeito que busca a compreensão da realidade cultural, (...) levando-o a aprimorar seus conhecimentos a [partir] (...) dos seus interesses, necessidade e direito e possibilitará, posteriormente, a problematização com inserção dos conhecimentos científicos nas suas realidades. (CMEI Jutta Batista da Silva, Mód. III, 2015).

Tais questões consideram que planejar é organizar o trabalho pedagógico, partindo da realidade concreta da comunidade, valorizando e reconhecendo as práticas sociais e culturais, bem como, articulando os saberes produzidos, apropriados e objetivados no contexto em que vivemos. Daí a necessidade de planejar com base no diálogo investigativo. Assim, destacamos que o planejamento:

É um tempo precioso onde, enquanto profissionais da educação, utilizamos para estruturar a nossa metodologia, pensar na nossa prática e como melhorar o nosso cotidiano. Ele se faz necessário no contexto escolar para articular as experiências e os saberes dos(as) estudantes, formando sujeitos ativos, críticos e transformadores, assim o(a) professor(a) será capaz de mediar o desejo da pesquisa, na construção de hipóteses, da problematização, do confronto entre a teoria e a prática, conhecimento cotidiano e científico, auxiliando os(as) estudantes na formulação de perguntas, respostas e sistematização dos estudos realizados. (III Encontro na Escola – CMEI Vila Verde, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>101</sup>

Nessa perspectiva, planejar exige gestão pedagógica compartilhada, de forma que se garanta a inserção da comunidade escolar nas discussões que acontecem no espaço-tempo de organização dos projetos de estudos, momentos reflexivos e dialógicos das aulas, os conhecimentos a serem produzidos e apropriados, bem como a metodologia didática a ser adotada, com significativas situações de ensino aprendizagem com trocas de experiência, na visão de um currículo contextualizado e na emancipação dos sujeitos.

Sendo assim, ao planejar é necessário ter em mente os momentos em que o professor irá apresentar aos estudantes as situações-problema que os desafiem a ir além do que já conhecem. Dessa maneira, o ponto de partida da aula são os conhecimentos prévios que eles levam para a escola dentro da área de conhecimento sobre a qual o professor trabalhará. (EMEF Aracê, III Encontro na Escola, 2015).

Por isso,

Conceituamos planejamento como pesquisa, preparação e organização dos procedimentos necessários para conhecer os saberes dos estudantes, bem como a metodologia que tornará possível combinar dialeticamente, esses saberes com os conhecimentos científicos essenciais à aprendizagem do(a) estudante. (EMEF Biriricas, III Encontro na Escola, 2015).

Conforme a concepção de planejamento delineada nesse documento, vale reafirmar que ao consideramos o planejamento como uma ação-reflexão-ação dos conhecimentos a serem ensinados e apropriados, faz-se necessário reconhecer o movimento contínuo e dinâmico de sua elaboração, implementação e avaliação.

Sendo assim, o planejamento exige especificação dos conhecimentos, objetivos, procedimentos, materiais necessários, cronograma de trabalho, atividades a serem realizadas, pautado em princípios que atendam os pilares da educação do campo e da cidadania planetária de forma que o contexto vivido seja ponto de partida e de chegada, bem como considerar as necessidades de revisão do Plano de Estudos no decorrer da sua implementação.

Considerando que o planejamento é a ação prévia para a mediação pedagógica do processo de ensino aprendizagem, faz-se necessário considerar as proposições que constam nos documentos oficiais; as peculiaridades e anseios da comunidade escolar; os conhecimentos prévios que o(a) estudante possui das coisas que o cercam; os aspectos da interdisciplinaridade; metodologias diferenciadas que atenda os(as) estudantes(as). Planejar requer pesquisa-ação-pesquisa na dimensão da prática-teoria-prática; criatividade na organização das situações de ensino aprendizagem; foco nos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos; inclusão de todos(as) estudantes: suas histórias, culturais, conhecimentos e modos de ser e estar no mundo; flexibilidade – replanejar sempre que necessário levando em consideração: O que? Como? Quando? E o que ensinar?

Isso significa que, de acordo com a perspectiva teórica sócio-histórica-cultural precisamos reconhecer que o espaço-tempo de planejar:

É o momento em que a equipe escolar se organiza e direciona o trabalho a ser desenvolvido na escola, buscando alcançar os objetivos propostos para a ação educativa a ser executada. (III Encontro na Escola, GT1 EMUEFs e EMPEFs, PARAJU, 2015.)

A organização do fazer pedagógico, bem como um registro documentado da prática pedagógica diária, que norteará o trabalho do professor. (III Encontro na Escola, GT2 EMUEFs e EMPEFs, PARAJU, 2015.)

É a reflexão sobre como produzir atividade e práticas que atendam a todos os estudantes em suas necessidades, dificuldades e diferentes níveis. Tem como objetivo ajudá-los no processo de aprendizagem. (III Encontro na Escola, GT3 EMUEFs e EMPEFs, PARAJU, 2015.)

Um processo contínuo e dinâmico que consiste em um conjunto de ações intencionais, integradas coordenadas e orientadas para tornar realidade um objetivo que propicie a tomada de decisões antecipadamente. Essas ações devem ser identificadas de modo a permitir que elas sejam executadas adequadamente, considerando aspectos como o prazo, custos, qualidade, segurança, desempenho e outros condicionantes. É importante que o planejamento seja baseado na multidisciplinaridade, interatividade num processo contínuo de tomada de decisões. (III Encontro na Escola, GT4 EMUEFs e EMPEFs, PARAJU, 2015).

As análises e proposições feitas anteriormente sobre o sentido de planejar as práticas pedagógicas exigem levar em consideração os documentos oficiais, principalmente esse documento curricular, tendo em vista que a sua produção é realizada coletivamente, contemplando o respeito à diversidade, à cultura local e as nossas vozes. Nesse sentido, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, temos:

**Art. 5º** As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos Art. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2012, p.34).

Essas ideias apontam para um olhar mais cuidadoso e crítico em torno daquilo que é ensinado nas escolas e principalmente uma análise mais detalhada sobre a maneira como os trabalhos pedagógicos estão organizados e como se expressam no cotidiano das salas de aula e nos espaços comunitários.

Daí o nosso percurso na produção deste documento curricular. Um percurso que leva em consideração a ação coletiva, organizada por meio do planejamento dialógico. Nesse sentido, subentende-se que todas as ações dentro do ambiente escolar devem perpassar por um diálogo que vai desde a organização do projeto político pedagógico até as sequências didáticas de cada professor(a). Isso significa que o projeto político pedagógico é também uma ação de planejamento, construído a partir de uma visão de cada realidade escolar, envolvendo assim todos os sujeitos do processo educativo. É um processo permanente de reflexão e discussão do cotidiano da escola, no intuito de englobar a organização interna, ao considerar as questões administrativas, pedagógicas e humanas.

O planejamento anual é o planejamento macro do processo ensino aprendizagem, que por sua vez deve priorizar a realização de um diagnóstico que envolva toda a comunidade escolar, identifique as temáticas relevantes e leve em consideração o contexto em que a escola está inserida, fazendo a interlocução dos conhecimentos cotidianos e científicos. As temáticas serão o ponto de partida para que o currículo contextualizado se consolide entre as diversas linguagens/disciplinas. Dessa maneira, a cada trimestre pretendemos desenvolver projetos de estudos com as temáticas identificadas no diagnóstico da realidade da comunidade fazendo a interlocução dos diversos conhecimentos. Por meio dos temas de estudos, o planejamento das ações cotidianas será organizado em sequências didáticas, com significativas situações de ensino aprendizagem.

Considerando tais questões, faz-se necessário a implementação do trabalho pedagógico por meio do texto como unidade de ensino aprendizagem, que por sua vez implica em práticas de cunho interdisciplinar, tendo em vista que a organização das sequências didáticas (planos de aula), bem como os princípios da metodologia de mediação dialética e de avaliação, requer compreensão dos referidos conceitos.

## O texto como unidade de ensino aprendizagem

Ao nos referirmos sobre a importância da interação como uma das premissas básicas no processo de ensino aprendizagem, estamos salientando que a unidade básica é o texto, isto é, o enunciado que permeia a interlocução entre o “eu e o outro(a)”. Nesse sentido, o fato de o sujeito se constituir no lócus da referida interação, compreendemos que os conhecimentos são produzidos, apropriados e objetivados nas relações verbais. Por isso, destacamos que na organização do trabalho pedagógico, o texto deve ser considerado a unidade básica do processo de ensino aprendizagem.

Para tanto, é necessário romper com a ideia de texto que revela apenas o *saber escolar* em detrimento do *saber da vida*, pois acreditamos que a escola precisa ir ao encontro dos saberes cotidianos como ponto de partida e de chegada, de forma que o saber escolar, concebido como saber científico – sistematizado e produzido ao longo da história da humanidade possa ser apropriado pelos(as) estudantes por meio de situações de ensino aprendizagem que levem em conta as práticas de leitura e de produção de textos.

Sendo assim, ancorados(as) na perspectiva sócio-histórica-cultural, destacamos a importância de levarmos em consideração os aspectos discursivos da linguagem que permeia as práticas de leitura e de produção de textos, tendo em vista que a linguagem, enquanto constituidora da interação entre as pessoas, evidencia um discurso ideológico. A palavra ou o texto está sempre carregado de sentido ideológico.

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.** É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992b, p. 92, grifos nossos).

Significa que precisamos considerar os aspectos ideológicos que permeiam a linguagem cotidiana e científica, os textos com os quais interagimos, sejam textos verbais: orais e escritos: um texto narrativo, uma carta, o diálogo, uma entrevista, uma reportagem no jornal escrito ou televisionado, um bilhete, etc. ou textos não verbais – visuais: placas, imagens; sonoros: apitos, som da fala; corporais: expressão corporal.

No âmbito das práticas pedagógicas, ao considerarmos o texto como unidade básica do processo de ensino-aprendizagem, nos aproximamos das reais necessidades das comunidades escolares, uma vez que os sujeitos que fazem parte das referidas comunidades constituem-se na interação verbal e não verbal.

Nesta perspectiva, a proposta de trabalho aponta para a articulação com os aspectos social, cultural, histórico e ideológico, e não apenas pelo viés linguístico e conteudístico. É fundamental chamar atenção para o que entendemos por leitura e produção de textos, uma vez que falar em texto pressupõe falar em leitura.

A leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo da interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 1998, p.38)

Tais questões nos dizem que o sentido a ser percebido e dialogado muitas vezes não aparece de forma explícita no texto. Ele se presentifica na interlocução do(a) leitor(a) com o texto, carregado das experiências vividas em suas práticas sociais, culturais e de leitura. Daí a importância de se considerar que no cotidiano das comunidades com as quais trabalhamos circulam diferentes tipos de textos dos diversos gêneros textuais que precisam ser inseridos nas práticas pedagógicas das diversas áreas do conhecimento (linguagens/disciplinas).

É necessário repensar como inserimos os textos, dos diversos suportes, em nossas práticas pedagógicas, e como articulamos os textos das áreas do conhecimento na perspectiva da inserção dos(as) estudantes em práticas de leitura e de produção de textos com motivos reais, objetivos reais e interlocutores reais. Essa proposição rompe com a ideia de produção, comumente trabalhada na educação básica que visa tão somente os aspectos linguísticos e conteudísticos, em detrimento da formação de sujeitos leitores e produtores de textos com consciência crítica.

Sendo o texto a unidade básica e, por isso, impregnado de múltiplas vozes, dizeres, discursos, também evidencia diferentes e diversos conhecimentos, que podem promover a articulação dos saberes, com destaque para os aspectos da interdisciplinaridade que permeiam os diversos gêneros textuais.

## Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade deve articular as dimensões de ensino aprendizagem numa interação entre as disciplinas e a realidade, onde o tempo e o espaço escolar devem ser organizados sem fragmentar conhecimentos, trabalhando o contexto e a realidade dos estudantes para atuarem como sujeitos críticos, autônomos e criativos na sociedade no qual estão ou serão inseridos.<sup>102</sup>

Questões relativas à interdisciplinaridade vêm sendo discutida há bastante tempo em nossos estudos, tendo em vista que a concepção teórica que nos ancoramos ao longo das reflexões e discussões evidencia a importância de se considerar a interlocução entre as áreas do conhecimento. Os conhecimentos dialogam entre si, são interdependentes, e por isso, se complementam. Para pensarmos em práticas pedagógicas interdisciplinares precisamos levar em consideração que as linguagens/disciplinas escolares foram produzidas ao longo da história da educação e, portanto, fazem parte de uma concepção de educação escolar sistemática e intencional, que se redefine constantemente em cada contexto histórico, com base na perspectiva teórica adotada.

Essas análises permitem repensar a organização do trabalho pedagógico com base na metodologia interdisciplinar. Para tanto, precisamos considerar as diferentes vozes que se entrecruzam no cotidiano das práticas pedagógicas, a sua importância, bem como a necessidade de discussão, reflexão e revisão da cultura escolar vigente.

Sabemos que as áreas do conhecimento estão interligadas e que uma precisa da outra para se complementar, mas percebemos que ainda temos dificuldades em organizar o trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar, pois são muitos os desafios.

Observamos que ainda permeiam em nossos dizeres a ideia de que a interdisciplinaridade acontece melhor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque os(as) professores(as) conseguem articular as áreas do conhecimento já que ministram a maioria das disciplinas/linguagens, diferente do Ensino Fundamental II, cujo desafio está principalmente na nossa cultura escolar que propõe a organização do trabalho pedagógico individualizado e fragmentado.

Entretanto, percebe-se a importância em trabalhar a interdisciplinaridade não somente nos projetos, mas sim em outras formas avaliativas. Atualmente, a interdisciplinaridade não é trabalhada como um

todo, devido a falta de tempo em conjunto com toda a Gestão Escolar, visto que a responsabilidade é de todos, não somente do professor. Uma sugestão é organizar os planejamentos em áreas afins, isso facilitaria a interação e conseqüentemente a execução de um bom trabalho. (IV Encontro na Escola – EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>103</sup>

E ainda,

A interdisciplinaridade é algo que existe em nossa escola (...). Realizamos ações que englobam todas as disciplinas, mas entendemos que é um processo que exige muita dedicação e que levará um tempo para concretizar os objetivos. Essas ações apresentam muitas vantagens tais como: aproximar as disciplinas e as vivências dos(as) estudantes. Os desafios são os de arriscar e vivenciar novas práticas e trabalhar coletivamente. (IV Encontro na Escola – EMEF Tijuco Preto, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>104</sup>

Não estamos pensando a interdisciplinaridade como a salvação, como também não estamos entendendo que a escola sozinha daria conta de tantas adversidades que permeiam o contexto em que vivemos. Mas a fragmentação dos conhecimentos e os modos aligeirados de ensino afetam as aprendizagens e, conseqüentemente, deixam os sujeitos vulneráveis às artimanhas da sociedade em que vivemos. Por isso, é necessário rever as práticas que comumente são implementadas de forma fragmentada e desarticulada.

Repensar o conceito de interdisciplinaridade, com vistas a redimensionar a nossa cultura escolar, implica em reconhecermos as múltiplas linguagens, múltiplos textos, múltiplos conhecimentos com base na tríade: ação-reflexão-ação.

A interdisciplinaridade tem como propósito promover uma interação entre o estudante, professor e cotidiano. O educador deve primar pela utilização de práticas metodológicas e estratégias que possam dinamizar o trabalho pedagógico, portanto, cabe ao professor o papel de “encantar” os estudantes pela sua forma de selecionar, organizar, contextualizar os conteúdos, promovendo assim seu desenvolvimento intelectual, e auxiliando-os na construção como sujeitos, isto é, como ser social, onde eles possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos formam uma complexidade, onde as aprendizagens são ampliadas. (CMEI Perobas, IV Encontro na Escola, 2015).

Como podemos observar, a interdisciplinaridade precisa ser concebida nos conhecimentos, no planejamento, na metodologia e na prática cotidiana em que acontece o ensino aprendizagem. Significa que o fazer pedagógico voltado para a interdisciplinaridade não se dá de forma isolada. É necessário um pensar coletivo em que leve os sujeitos a compreender o mundo de forma articulada. A enfrentar os problemas cotidianos usando os conceitos aprendidos em todas as áreas do conhecimento.

O trabalho interdisciplinar não consiste em aprender um pouco de cada coisa de forma sobreposta, mas de aprender sobre o que cada área tem a dizer sobre um determinado conhecimento, tema de estudo e\ou projeto de trabalho, de forma que as aulas se articulem explicitando e\ou aprofundando um determinado conhecimento por meio de diferentes visões: a visão das ciências naturais se articulando com a visão da história, a visão da história com a da geografia, e assim com outras disciplinas/linguagens sem perder de vista a especificidade de cada uma. Para tanto, faz-se necessário a realização de práticas dialógicas entre os diferentes saberes a fim de proporcionar ações conjuntas em prol de um mesmo objetivo, com vistas à aprendizagem significativa que estabeleça uma relação entre o saber prático e teórico, e ainda, que leve em consideração o conhecimento que o(a) estudante já possui.

Ao inserirmos questões relativas à interdisciplinaridade, intertextualidade, interdiscursividade e interculturalidade nas discussões sobre o texto como unidade de ensino aprendizagem, estamos partindo da ideia de que os textos dialogam entre si, concretizando a intertextualidade, bem como a interdiscursividade, pois é na leitura que acontece a interação entre autor(a) e leitor(a). É nessa interação que se constroem os sentidos de um texto, que promovem a apropriação dos conhecimentos.

O intertexto evidencia o interdiscurso e aponta para a efetivação de uma prática interdisciplinar que de fato garanta a interlocução entre as linguagens/disciplinas e, mais especificamente, entre os conhecimentos de forma a garantir mudanças reais no que se refere à concepção de organização do trabalho pedagógico. Isso porque,

A relação humana é mediada pela linguagem. A linguagem é vista como uma forma de interação humana. Interagir com alguém por meio da linguagem é se comunicar levando em consideração o contexto enunciativo que permeiam este meio. Isso é possível, pois a base da interação é o (inter) discurso (SANTOS, 2009, p.1).

A interdisciplinaridade supõe disciplinas que se inter-relacionam, que se reorganizam, que buscam conhecimentos (conceitos) em outras disciplinas – ciências, de forma que a ideia do texto como unidade básica desconstrói a noção de texto como meras somas de informações para a de unidades discursivas, de modo que todas as linguagens/disciplinas escolares tem implicações entre si, cada uma promove o aprendizado das outras num processo intertextual e interdiscursivo.

Assim, precisamos considerar que na perspectiva interdisciplinar o sujeito é sempre um ser interativo, e, por isso, a comunidade escolar precisa dialogar sobre o que e como será ensinado, aprendido e avaliado.

## A matriz de conhecimentos

*Eu quero uma escola do campo em que o saber não seja limitado.  
Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas, que não tenha muros...*  
Gilvan Santos (2014)

A matriz de conhecimentos pressupõe a concretização de ações sociais, culturais e históricas, atribuídas à educação básica, e para atendermos a escola do campo é necessário que tais ações favoreçam a valorização e as atividades educativas das escolas camponesas. Nesse sentido, propõe-se que, além dos conhecimentos básicos curriculares, a comunidade escolar insira temáticas que busquem a valorização da identidade das suas comunidades. Desta maneira a matriz curricular deverá considerar a diversidade do campo, dos espaços-tempos escolares e tornando a comunidade na qual a escola está inserida como ponto de partida e ponto de chegada de toda a ação pedagógica, tomando como foco a formação integral do(da) estudante e do(da) professor(a).

Gilvan Santos em sua canção nos remete a pensar nesta escola camponesa. Uma escola que leve em consideração os conhecimentos que destacam a valorização do trabalho do campo. Que reveja o conceito de escola rural e proponha um olhar crítico sobre as diferenças dos saberes e reconheça que as escolas localizadas no meio urbano estão inseridas no município camponesino. Por isso, pensamos numa matriz de conhecimentos que leve em consideração os diferentes espaços tempo camponesinos em suas dimensões sociais, culturais, política e econômica.

Partindo do princípio de que o currículo contextualizado pressupõe a interlocução dos conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos, com vistas a qualificar as práticas sociais e culturais cotidianas, dentre elas as que envolvem a inserção dos sujeitos no contexto em que vive, destacamos a importância de se garantir na primeira parte da matriz de conhecimentos os princípios que devem permear todas as linguagens/disciplinas e seus conhecimentos. Princípios que são fundamentais para a formação dos sujeitos: educação socioambiental e sustentabilidade, inclusão, direitos humanos e diversidade – relações de gênero e orientação sexual, relações étnico-raciais, educação especial., na perspectiva da Educação do Campo e da Cidadania Planetária.

Os conhecimentos propostos em cada área do conhecimento precisam ser ensinados e aprendidos tendo como foco a formação de sujeitos com consciência crítica, que no nosso entender exige uma consciência planetária. Daí destacarmos a cidadania planetária e a educação do campo como premissa básica na organização dos conhecimentos.

Concomitante as questões relativas à cidadania planetária, os referidos princípios deverão ser dialogados e implementados no cotidiano das práticas pedagógicas, no lócus das discussões, produções e apropriações dos conhecimentos das diversas áreas do saber; isto é, das diversas linguagens/disciplinas, do Berçário ao 9º ano do Ensino Fundamental, com base na metodologia de mediação dialética, envolvendo os princípios da interdisciplinaridade e do texto como unidade de ensino aprendizagem.

## O que ensinar e por que ensinar?

Que mundos as nossas crianças, nossos adolescentes e jovens desejam aprender? Que mundos queremos ensinar?

Conforme já destacamos em capítulos anteriores, um processo de ensino-aprendizagem de qualidade exige o reconhecimento dos conhecimentos cotidianos, produzidos nas práticas sociais e culturais. Esses

saberes precisam se articular aos conhecimentos científicos, aqueles produzidos ao longo da história da humanidade e que precisam ser ensinados no contexto escolar, com clareza dos motivos de ensinar e aprender de forma que os(as) estudantes possam se apropriar das implicações desses conhecimentos científicos no cotidiano das nossas práticas sociais e culturais.

Para tanto, faz-se necessário dialogar com a comunidade escolar, ouvir as suas reais necessidades, informar sobre os seus direitos de aprendizagem, dialogar sobre a importância dos conhecimentos científicos em sua formação. Uma aprendizagem significativa pressupõe aprender os conhecimentos que fazem sentido, o que lhes toca e se aproxima dos seus modos de ser e de estar no mundo. Os(as) estudantes querem saber sobre o que está próximo e sobre o que lhes aproxima da realidade vivida, mas também desejam desvendar o que não está ao seu alcance, desbravar o que está oculto, experimentar o desconhecido e assim, descobrir novas possibilidades.

Ao nos indagarmos sobre o que os(as) estudantes precisam aprender, precisamos também problematizar sobre o que precisamos ensinar: aprender a respeitar o(a) outro(a), a reconhecer os direitos humanos, a aprender por meio de práticas que instiguem a autonomia intelectual, a responsabilidades consigo e com o mundo, na dimensão da cidadania planetária.

Por isso, precisamos ensinar o mundo desejado com foco na humanização, na formação de consciências críticas, reconhecendo as implicações da tecnologia no contexto em que vivemos, bem como os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade e que são necessários para a inserção de todos(as) no contexto em que vivemos. Precisamos pensar o que ensinar desde a Educação Infantil, inserindo-a de fato no espaço tempo da educação básica. É importante levar em consideração que desde o berçário nossos(as) estudantes precisam ser concebidos como sujeitos de direitos, e que por isso tem o direito a descoberta do mundo da ciência – dos conhecimentos científicos. Descobertas que pressupõem levar em consideração as suas curiosidades e, por isso, exigem práticas que estimulem a investigação. Outra questão que também precisa ser considerada desde a Educação Infantil é a busca de princípios importantes para a formação de uma consciência planetária, por meio de uma metodologia de ensino aprendizagem reflexiva.

Daí a importância de conhecer esse mundo desejado dos(as) estudantes, das famílias e das comunidades de cada região no sentido de articular os conhecimentos científicos propostos nesse documento com os conhecimentos cotidianos destacados no Plano de Estudos trimestral, que por sua vez deve ser organizado com a participação da comunidade escolar. “Uma educação que nos prepare para a vida, que possamos ter a possibilidade de fazer uma faculdade, e, melhorar o nosso meio de vida.”<sup>105</sup>

É com base nos dizeres dos estudantes, famílias e comunidades que evidenciamos a importância de a cada trimestre organizar o trabalho pedagógico, de forma que possamos garantir a implementação da gestão pedagógica compartilhada, que leva em consideração os conhecimentos cotidianos como ponto de partida e de chegada.

Sendo assim, apresentaremos a seguir questões peculiares de cada área do conhecimento, com vistas a promover uma reflexão sobre as suas especificidades, em prol de se garantir a interlocução entre elas, uma vez que a ideia de interdisciplinaridade que buscamos destacar nesse documento salienta justamente, a importância de preservarmos as especificidades de cada área, mas nos chama atenção para a urgente necessidade de se promover um diálogo efetivo entre os conhecimentos: uma relação interdisciplinar e intradisciplinar, com vistas a desconstruirmos as práticas fragmentadas, que ainda permeiam a nossa cultura escolar.

Assim, dialogando com a perspectiva sócio-histórica-cultural, iniciaremos nossas reflexões a partir das questões relativas à área de História, na intenção de evidenciar os aspectos históricos, que precisam permear todas as demais áreas, no sentido de nos constituirmos com consciência do nosso papel na produção dos conhecimentos científicos, mas também do nosso papel na produção da história da humanidade, uma vez que nos vemos sujeitos sociais, históricos e culturais.

Nessa lógica, discorreremos a seguir sobre os conhecimentos científicos de História, Geografia/Linguagem das Ciências Sociais, de Ciências/Linguagem das Ciências Naturais, de Arte/Linguagem Artística, de Educação Física/Linguagem Corporal, de Matemática/Linguagem Lógica-Matemática, de Línguas(Pomerano, Italiano, Alemão, Espanhol e Inglês) e de Língua Portuguesa/Linguagem Oral e Escrita, pois entendemos a pertinência deles no processo de formação da consciência crítica, e por entendermos as suas implicações na proposição de um ensino que tem o texto como unidade básica do processo de aprendizagem.

## História/Linguagem das Ciências Sociais: concepções e conhecimentos

*O objetivo da História é por natureza o homem.*

Marc Bloch

A matriz curricular de História está organizada tendo como foco principal o ser humano e suas relações, pois entende-se que ele é um sujeito ativo no processo de produção do conhecimento e deve assumir um papel de protagonista nesta construção, conforme a abordagem sócio-histórica-cultural, adotada por este documento curricular.

Os conhecimentos estão organizados de forma que o(a) estudante compreenda a sua interação consigo, com o outro e com o mundo, ou seja, partindo do pressuposto de que as relações iniciam-se no âmbito local e caminha ao encontro do global.

Os objetivos estão interligados a fim de que cada conhecimento seja contemplado e compreendido para que se torne significativo para o(a) estudante, contribuindo para que possam se constituir sujeitos interativos e transformadores do seu meio, bem como produtores de histórias e saberes, com vistas à eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

## Geografia/Linguagem das Ciências Sociais: uma relação do ser humano com o espaço tempo em que vivemos

A área da Geografia está ligada à relação do ser humano com o meio em que vive. Como ser perceptivo, ele é capaz de superar a forma simples de enxergar os elementos da natureza e desenvolver um novo olhar crítico capaz de superar os limites do espaço geográfico, partindo do seu próprio corpo, da família, da comunidade, do município e avançando para estudos sobre o Estado, o País, o Continente e o Mundo, usando, para tanto, os recursos cartográficos e, com isso, ampliando os conhecimentos, entendendo limites e alcançando a cada dia novos espaços tempos de interlocução com o contexto em que vivemos.

Sendo assim, a matriz curricular está organizada por conhecimentos e seus respectivos objetivos em cada etapa da educação básica. Organizamos desta maneira com o propósito de garantir uma unidade na rede municipal de Domingos Martins, com vistas à proporcionar uma educação emancipadora nas diferentes regiões.

Desde o início das nossas discussões, o(a) estudante tem se revelado o foco do processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, na organização da matriz de conhecimentos, pois vivemos em um mundo em que é necessário conhecer algo que seja significativo para se conquistar novos modos de inserção do ser humano no contexto em que vivemos, isto é nas comunidades camponesas, bem como, no mundo do trabalho.

Os objetivos da Geografia visam possibilitar melhor compreensão do mundo globalizado, onde o ser humano não é apenas um receptor de informações, mas sim um produtor de conhecimentos, histórias e culturas. Nesse processo, o sujeito se constitui transformador com vistas à garantia da manutenção da vida no planeta terra, pois esta área do saber contribui para a compreensão da relação entre o ser humano e o contexto geográfico e também, auxilia na reflexão sobre a relação entre a sociedade e natureza, visando uma reorganização do espaço tempo atual e à formação de uma consciência planetária.

## Ciências/Linguagem das Ciências Naturais e o processo de Formação Humana

*A natureza é fundamental para a vida, tudo o que fizermos contra ela recairá sobre nós, o contato com ela traz bom humor, olhar uma flor traz serenidade ao homem que está tão violento*

(Roberto Anselmo Kautsky)

**Ciência** é uma palavra que deriva do termo latino “*scientia*” que significa **conhecimento ou saber**. É todo **conhecimento adquirido por meio dos estudos ou das práticas**. Ela tem influência crescente na medicina, na produção agrícola e tecnológica, na ética e em muitos outros aspectos dos seres humanos. Ela tem como princípio a manutenção e preservação dos recursos naturais, bem como o estudo dos seres vivos no que se refere à sua evolução e à sua interdependência com o ambiente em que vivemos.

Estudar ciência é importante para a formação de seres humanos conscientes dos desafios que a humanidade terá que enfrentar para a manutenção da vida. Sendo assim, os conhecimentos de ciências propostos nesse documento possibilitam aos sujeitos a compreensão de que as suas atitudes e atividades causam impacto sobre os espaços tempos em que todas as formas de vida inserem-se. Por isso, esses conhecimentos são de extrema importância não só para o ser humano, mas para todos os seres vivos, pois estão no nosso cotidiano e são produzidos pelos seres humanos, evidenciando uma produção sócio histórico cultural.

A ciência se revela, nesse sentido, um estudo sobre a vida, isto é, sobre as múltiplas vidas que se formam e se produzem no planeta terra. Assim, no bojo dessas reflexões algumas indagações se fazem presentes: O que é vida? O que devemos fazer para a manutenção das vidas? Qual o papel da ciência no processo de sustentabilidade das vidas? Quais conhecimentos são fundamentais para se garantir uma relação consciente do ser humano com as múltiplas vidas que carecem de manutenção?

Sendo assim, organizamos os conhecimentos de ciências considerando três dimensões gerais – Ser Humano e Saúde; Meio Ambiente, Terra e Universo e Seres Vivos – que perpassam toda educação básica do berçário na Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essas dimensões possibilitam a organização dos conhecimentos de forma contínua em cada ciclo de formação humana, isto é em cada etapa da educação básica.

As dimensões e os conhecimentos abordados na matriz apontam para formação de pessoas conscientes, críticas e com capacidade de argumentação ao que concerne a cidadania planetária e a educação do campo, pois apontam para estudos teóricos e sua aplicação na prática, possibilitando a formação de estudantes capazes de analisar e intervir nas situações emergentes no meio em que vivem, sem comprometer o sustento das futuras gerações.

## Arte/Linguagem Artística e o processo de formação da cidadania planetária

Não há um único conceito para definir o que é arte. A Arte está atrelada ao ser humano desde os primórdios da humanidade e se ressignifica a cada período histórico e a cada cultura, tendo em vista que a mesma se revela como uma expressão do pensamento, isto é, instiga um olhar apurado da realidade, uma leitura de mundo para além das aparências. O ser humano tem necessidade de expressar-se, comunicar-se, de refletir e de criar, ou seja, tem necessidade de explorar os diferentes sentidos. E uma forma significativa de viver essas experiências é a possibilidade de interlocução com os saberes e fazeres artísticos.

No cerne dessas análises, é importante destacar que cada sociedade possui culturas diferentes. Assim, ao estudar arte é possível conhecer as diferentes práticas sociais e culturais, as diversas visões e leituras de mundo, retratadas nas diferentes produções artísticas ao longo da história da humanidade. Consideramos a arte como conhecimento e com isso, a compreendemos como espaço tempo de reflexão e expressão das experiências vividas pela humanidade. Experiências que revelam e retratam as coisas que nos cercam, organizamos a matriz de conhecimentos em três eixos: períodos e manifestações artísticas – contextualização histórica; experimentação, criação e produção, bem como apreciação e fruição.

No primeiro eixo<sup>x</sup> intitulado *períodos e manifestações artísticas – contextualização histórica* temos por objetivo estudar a história da arte de forma a evidenciar seu percurso, para que a partir dessa contextualização possamos interagir com os demais eixos e assim, compreender as implicações desses conhecimentos em nossas vidas cotidianas, bem como nos demais conhecimentos das outras áreas.

Os conhecimentos relativos ao segundo eixo, *experimentação, criação e produção* são fundamentais na realização das práticas artísticas, devido a necessidade de instigar os(as) estudantes a explorarem as suas expressividades, por meio do conhecimento dos elementos visuais, das linguagens artísticas, da percepção e composição visual, arte e patrimônio cultural, música, artes cênicas e dança.

No terceiro eixo *apreciação e fruição* os(as) estudantes são convidados(as) a observarem e refletirem sobre o entorno dos espaços-tempos em que vivem, para que a partir da sua tomada de consciência, ressignificar os conhecimentos apropriados nos demais eixos de estudos.

Sendo assim, o modo de organização da matriz de conhecimentos por meio de eixos nos permite instigar os(as) estudantes a conhecerem a história da Arte e, a partir daí, produzir, apropriar-se e objetivar

X A Educação Infantil contempla o segundo e o terceiro eixo.

conhecimentos num processo de interlocução e reflexão sobre sua realidade, isto é sobre o contexto em que vivemos por meio de significativas produções de trabalhos artísticos.

Em relação à dimensão interdisciplinar, salientamos a importância do diálogo dos conhecimentos de Arte com os conhecimentos das demais áreas, pois dessa forma contextualizaremos e explicitaremos as experiências humanas, isto é, daremos visibilidades às produções que vêm se constituindo ao longo da história da humanidade.

Quanto à dimensão intradisciplinar, salientamos que o eixo *experimentação, criação e fruição*, perpassa todos os outros eixos de modo que os conhecimentos são iniciados, e posteriormente, aprofundados num movimento cíclico de análises, reflexões e produções. As linguagens artísticas, os elementos visuais, a percepção e composição são conhecimentos indissociáveis, sendo necessários em todos os trimestres. Desta forma, o(a) professor(a) deverá analisar, tendo em vista as particularidades da escola (cultura local, projetos trimestrais), a maneira pela qual irá organizar e garantir a apropriação dos conhecimentos aqui propostos com sentido e significado.

## **Educação Física/Linguagem Corporal: cultura corporal e consciência crítica**

*Não tenho um caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar. Aprendi (o caminho me ensinou). A caminhar cantando. Como convém a mim e aos amigos que vão comigo. Pois não vou mais sozinho*  
(Thiago de Mello, 1999)

Suas recordações em relação às aulas de Educação Física são maçantes ou significantes? Trouxeram ou proporcionaram benefícios sociais, físicos, emocionais e intelectuais para sua vida adulta? Você ainda faz uso dos conhecimentos adquiridos atualmente? Afinal, a Educação Física fez diferença ou não em sua vida?

Organizar uma matriz curricular para esta área do conhecimento vem ao encontro de uma proposta que busca uma educação de qualidade e o desenvolvimento global dos estudantes, levando em consideração a singularidade física, cognitiva, afetiva, social e cultural. O objetivo geral deste trabalho é possibilitar aos estudantes a consciência de seu corpo, de suas culturas por meio da contextualização das práticas corporais em diferentes contextos sociais. Neste sentido, propomos que o documento democratize, humanize e diversifique as práticas pedagógicas desta área do conhecimento.

Para tanto, a Educação Física escolar deve abranger a formação de cidadãos críticos, autônomos e criativos, para isso é necessário repensar a linguagem/disciplina, sua função no ambiente escolar, tendo por objeto de estudo e trabalho a intencionalidade real e ampla do movimento humano, concebido como toda a produção sócia histórica cultural da sociedade, a qual não se restringe somente às práticas culturais. Portanto, deve-se estabelecer um processo de conscientização e reflexão dos movimentos no momento da atividade, no qual as crianças e os adolescentes desenvolvem habilidades importantes para a vida em sociedade.

A importância que é dada ao processo de ensino e aprendizagem passa pelo papel do(a) professor(a) na mediação efetiva e adequada da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, e pela inclusão, não podendo dirigir sua ação pedagógica apenas aos estudantes que já superaram seus limites estipulados no processo.

As perspectivas em relação ao processo de ensino aprendizagem da Educação Física/Linguagem Corporal possibilitam aos estudantes explorarem os ambientes, criarem novas situações de relacionamento com seus corpos, conhecendo e aprendendo a empregá-los de forma benéfica e funcional. Para que esse ensino e aprendizagem não se tornem uma imposição, encontrando alternativas de envolvimento que não desconsidere o prazer de brincar, movimentar, explorar, criar e interagir com o meio, torna-se necessário a alternância de atividades individuais e coletivas, a criação de situações problemas que coloquem a criança e o adolescente diante de tarefas definidas e organizadas.

## **Matemática/Linguagem Lógico-Matemática e o contexto em que vivemos**

Por todo lado, que olhamos ou estamos, respiramos Matemática. Estamos envolvidos diariamente com ela. Por que é tão difícil sistematizá-la, se vivemos em meio aos números, formas, sequências, operações, medidas entre outros? Talvez porque ao iniciarmos a matemática na escola esquecemo-nos destes detalhes que são importantes e relevantes para a aprendizagem de qualquer ser humano. Por este fato, tornamos a

matemática algo bem distante do nosso cotidiano, sendo vista como uma área incompreendida por muitos.

Se o mundo é governado pelos números, conforme nos falou Platão, e a Matemática possui uma força maravilhosa que nos faz compreender o mundo e tudo que o rodeia, de acordo com São Jerônimo, devemos trazer os conhecimentos vividos diariamente no cotidiano dos estudantes para a escola de forma natural e ao invés de logo sistematizá-los, partir das experiências vividas por eles para depois sistematizar, ajudando-os a perceberem que a Matemática é indispensável para que possamos compreender o mundo que nos rodeia e até a nós mesmos.

A Matemática é fundamental para o desenvolvimento do sujeito na sua totalidade, tornando-o crítico, consciente e responsável para opinar, compreender e transformar o meio onde vive. O nosso planeta depende do comportamento, comprometimento e respeito de cada um de nós e uma das formas de adquiri-los é através da compreensão da Matemática em nosso mundo.

## **Línguas Pomerana, Italiana, Alemã, Espanhola e Inglesa: uma interlocução cultural**

O estudo de uma língua no contexto escolar possibilita o conhecimento de diferentes práticas sociais e culturais, bem como proporciona diferentes olhares sobre os saberes e os dizeres produzidos pela humanidade. Por isso, aprender outra língua não se restringe às condições de mercado de trabalho, mas sim aos modos como precisamos interagir com o planeta terra.

Reconhecemos a importância dos estudos de uma língua, no sentido de instigar os(as) estudantes a compreenderem e interagirem com as diferentes e diversas possibilidades de interlocuções, num processo de formação de uma consciência planetária, na dimensão da interculturalidade e não da apropriação da cultura do outro(a) em detrimento das nossas práticas sociais e culturais.

Assim, não nos limitamos ao ensino da Língua Inglesa e Espanhola, mas também as línguas de Imigração: Pomerano, Italiano e Alemão como forma de fortalecer e valorizar a diversidade cultural e linguística, trazida pelos imigrantes.

A matriz de conhecimentos está organizada em dimensões educativas que objetivam a apropriação dos conhecimentos culturais, linguísticos, a tradução, incluindo as estratégias de leitura, produção e compreensão de textos, tendo o mesmo como unidade de ensino aprendizagem. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a escola oferta uma das línguas: Pomerano, Italiano, Alemão e Inglês; e nos anos finais do Ensino Fundamental é ofertado o Alemão ou Espanhol ou Inglês.

Oferecer aos(as) estudantes condições e conhecimentos para que se percebam integrantes de um mundo intercultural, respeitando desta forma as diversidades e aprendendo com elas, se faz necessário para superarmos a visão de um ensino limitado aos conhecimentos linguísticos. Para isso, a interlocução dos conhecimentos de línguas com as demais áreas é fundamental no processo de ensino aprendizagem significativa.

Assim, esperamos que os(as) estudantes aprendam outras línguas incorporando-as aos conhecimentos que estes já possuem, podendo utilizá-los em suas práticas sociais e culturais e que possam se constituir falantes de outras línguas, mas também leitores e produtores de textos com consciência crítica do seu papel enquanto sujeitos interativos na melhoria da qualidade de vida das suas comunidades.

## **Língua Portuguesa/Linguagem Oral e Escrita: a formação de sujeitos leitores e produtores de textos**

De acordo com Bakthin (1992a), a língua deve ser entendida como um fenômeno social da interação verbal, isto é, a língua vive e evolui historicamente na interação verbal concreta.

É por meio do processo de apropriação das palavras que permeiam as interlocuções entre o eu e o(a) outro(a), que introduzimos e objetivamos as nossas palavras e a sua expressividade, evidenciando, assim, que nossos enunciados estão cheios de palavras dos outros. “O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (BAKTHIN, 1992a, p.316).

Ao considerarmos o enunciado enquanto unidade real da interação humana, destacamos o texto como unidade básica no processo de ensino aprendizagem, evidenciando que desde a Educação Infantil, passando pela alfabetização e anos subsequentes do Ensino Fundamental, devemos ensinar os conhecimentos básicos da língua portuguesa tendo como ponto de partida e de chegada os enunciados concretos e contextualizados que permeiam o nosso cotidiano.

A comunicação ainda é a principal ferramenta da interação humana relacionamo-nos com o mundo por meio da linguagem verbal e não verbal, num processo de redes de comunicação, de forma que ampliam as nossas concepções de mundo, mas também interferem na construção de novas relações sociais no cotidiano em que vivemos. Por isso, a apropriação das linguagens escritas, orais, literárias, visuais e digitais é fundamental para que haja a transformação dos saberes individuais e coletivos, visando à construção de uma cidadania planetária. Nesse processo, precisamos incluir os conhecimentos camponeses e suas práticas sociais, culturais, econômicas e políticas.

Reafirmamos a importância do estudo da língua contemplar o texto como unidade de ensino aprendizagem, de forma que a leitura, a produção e a interpretação de textos, bem como a análise e reflexão da língua em suas múltiplas dimensões, levem em consideração a formação de sujeitos leitores e produtores de textos com consciência crítica. Isso porque as normas da Língua Portuguesa bem como sua diversidade e variações, constituem conhecimentos de extrema importância que proporcionam a constituição de sujeitos conscientes

É nesse contexto de reflexão que organizamos as matrizes de conhecimentos para organização do trabalho pedagógico, conforme consta em anexo a partir da página 185 (Capítulo X - Matriz de Conhecimentos - da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental).

## Mediação Pedagógica: Metodologia de Ensino Aprendizagem

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar o mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias [...] O homem não é, pois um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade [...]. O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história. (FREIRE, 1979, p. 30-31)

Falar de metodologia de ensino aprendizagem exige-nos, respeitosamente, reconhecer os modos como as práticas pedagógicas são implementadas no cotidiano escolar, tendo em vista que muitos são os trabalhos educativos desenvolvidos nas escolas desse município. Trabalhos que evidenciam uma metodologia de ensino aprendizagem comprometida com os aspectos históricos, sociais e culturais da comunidade escolar, bem como com a trajetória do movimento emancipatório da Educação do Campo.

Desta forma, ao discutirmos sobre a mediação pedagógica, precisamos compreender e tomar ciência de como concebemos os projetos pedagógicos, isto é, qual conceito está subjacente às nossas práticas, e ainda qual metodologia utilizamos para planejar os projetos, para implementá-los e para avaliá-los.

Conforme destaca Vasconcellos (2002 apud Foresti, 2008, p.108):

Reverendo o sentido etimológico da palavra método – caminho para se chegar a um fim (methodus: meta = fim + hodus = caminho), percebemos que a questão metodológica, no trabalho pedagógico, não se restringe a como se conduz a prática, exigindo a definição dos fins que se pretende alcançar; articulados às concepções de educação, de homem e de sociedade. A metodologia pode ser entendida como a postura do educador diante da realidade, como a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade a uma prática específica.

Esse modo de conceber nos evidencia a importância de compreender criticamente qual teoria que direciona a prática educativa, pois as ações educacionais que desempenhamos metodologicamente atendem a concepção de homem, mundo e sociedade determinados na teoria que defendemos e na mesma direção vão produzir os resultados. Nesse sentido, faz-se necessário focar os princípios metodológicos com base na perspectiva teórica sócio histórica cultural, que evidencia o texto como unidade de ensino aprendizagem e os princípios da interdisciplinaridade.

Rememorando algumas ideias salientamos que o ser humano é um ser histórico, social e cultural. Histórico, porque nasce e desenvolve-se dentro de um contexto histórico; social porque aprende sobre ele mesmo e sobre as coisas que o cercam num processo de interlocução com outro ser humano e, portanto, com a história, com a cultura e com a sociedade, isto é, com os conhecimentos produzidos, apropriados e objetivados no contexto em que vive.

A interação que ocorre entre os sujeitos em torno de sua história e com o meio em que vivem, promovem a transformação de ideias e de práticas que ao longo do referido processo tornam-se a cultura. Nesse percurso em que interagem diferentes sujeitos com múltiplas ideias e experiências, destaca-se a linguagem como instrumento de mediação entre os sujeitos e as práticas sociais e culturais.

Com base na perspectiva teórica sócio-histórica-cultural, destacamos a mediação enquanto um processo de intervenção, que busca o suporte de elementos intermediários como: instrumentos, signos, palavras e símbolos. A mediação, segundo Vygotsky, é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento. Isso significa que no cotidiano das práticas sociais e culturais, a apropriação dos conhecimentos nelas produzidos e objetivados não se dá de modo direto, mas num processo de interlocução entre os sujeitos, bem como dos sujeitos com os conhecimentos.

O instrumento, enquanto elemento mediador, age entre o sujeito e o objeto e, faz-se necessário para se alcançar um determinado objetivo. Ele é, então, um objeto social e mediador da e na relação do indivíduo com o contexto em que vive. Exemplo: lousa, livros, computadores, vídeos, etc. Os signos também são elementos mediadores, pois se fazem presentes nas atividades psicológicas, uma vez que está intrínseco ao indivíduo e tem por função regular e controlar as ações psicológicas do mesmo. A palavra, outro elemento mediador, revela-se como instrumento do pensamento, bem como enquanto instrumento nas interlocuções entre os sujeitos. O símbolo, por sua vez, é um recurso utilizado pelo indivíduo para controlar ou orientar a sua conduta, desse modo, o indivíduo se utiliza desses recursos para interagir com o mundo. À medida que o indivíduo internaliza os signos que controlam as atividades psicológicas, ele cria os sistemas simbólicos que são as estruturas de signos articuladas entre si. O uso de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo, favorece o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos grupos culturais e sociais ao longo da história.

A linguagem age decisivamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, revelando-se um instrumento mediador de extrema importância. Em suas múltiplas dimensões, isto é, enquanto instrumentos, signos, símbolos e palavras, revela o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para produzir e se apropriar dos conhecimentos produzidos no espaço tempo das interações sociais e culturais. Nesse sentido, produz mudanças qualitativas nas funções psicológicas superiores: memória lógica, atenção voluntária, a formação de conceitos, etc.

As práticas sociais e culturais devem ser consideradas como uma dimensão fundamental na formação da consciência humana, tendo em vista que a sua produção requer interação e conseqüentemente mediação. Esse processo que envolve interação e mediação tem implicações não só no processo de ensino aprendizagem, mas, também, no desenvolvimento humano, isto é, na formação da memória humana – funções psicológicas superiores.

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

É importante considerarmos a interlocução dos conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos, entre os conhecimentos das diversas áreas do saber, bem como entre os conhecimentos de uma mesma linguagem/disciplina, chamando a atenção para a unidade que existem entre os mesmos.

Para que os referidos conhecimentos sejam apropriados de forma significativa, faz-se necessário organizá-los didaticamente no contexto das práticas pedagógicas, tendo em vista que o movimento de produção, apropriação e objetivação exige mediação pedagógica e sistematização das ideias, dos conceitos, enfim dos conhecimentos, e, para tanto, exige atenção deliberada e memória lógica dos(as) estudantes. Por isso, a mediação pedagógica constitui ação de extrema importância no processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente no de aprendizagem desenvolvimento, uma vez que a mesma pressupõe ensinar, problematizar, instigar, questionar, dar pistas, fazer junto, etc. de modo que no cotidiano das práticas pedagógicas possamos levar em conta não apenas o que queremos que seja produzido e apropriado pelos(as) estudantes, mas, também, o que sabem sobre o que será ensinado; o que ainda não sabem, mas com a ajuda conseguem resolver, e, principalmente, o que de fato desejam e precisam saber.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica, enquanto prática mediadora, realizada por sujeitos mediadores, que, no contexto escolar, são as(os) professoras(es), pressupõe um ambiente interativo de ensino aprendizagem como um espaço-tempo onde todos têm a possibilidade de falar, de expressar ideias, levantar hipóteses, discutir e tomar decisões num processo de gestão pedagógica compartilhada. A mediação pedagógica revela um caminho para se alcançar os objetivos propostos de forma dinâmica, com uma postura reflexiva diante da realidade em que vivemos, indicando-nos a metodologia de mediação dialética como proposta metodológica a ser considerada na implementação desse documento curricular.

## Metodologia de mediação dialética

A organização do currículo e do trabalho pedagógico, que visa à formação de sujeitos com consciência crítica deve se ancorar nas premissas de uma metodologia que prima pelos princípios da mediação dialética, que pressupõe: debate, problematização, investigação, discussão e sistematização de ideias, tendo em vista as implicações da mesma no processo de implementação das práticas pedagógicas emancipatórias.

Nesse processo de reflexão-ação-reflexão, fomos compreendendo o lugar do(a) professor(a), do(a) estudante, dos conhecimentos cotidianos e dos científicos, das diversas disciplinas, bem como o sentido de ensinar e de aprender. Fomos compreendendo também que para organizar os projetos de estudos trimestrais, as sequências didáticas e as situações de ensino aprendizagem, precisamos compreender os princípios metodológicos que garantam de fato uma gestão pedagógica compartilhada: a interação estudante-estudante, estudante-professor(a), estudante-conhecimentos, disciplinas-disciplinas (interdisciplinaridade), conhecimentos cotidianos-conhecimentos científicos, educação sócio-ambiental-sustentabilidade, educação inclusiva-direitos humanos, as relações humanas que envolvem relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade e orientação sexual, dentre outras relações que se fazem necessárias no processo de formação de consciências críticas, com vistas à consciência planetária.

Visando implementar um processo de ensino aprendizagem nessa perspectiva, buscamos nos construtos da metodologia da mediação dialética pistas para a realização de uma educação dialógica e emancipadora, tendo em vista que a referida metodologia consiste numa proposta metodológica capaz de estabelecer a interlocução entre os diferentes saberes – conhecimento cotidiano e conhecimento científico. Baseia-se na concepção de sujeito como um ser interativo, produtor de cultura, de histórias e de conhecimentos.

A Metodologia de Mediação Dialética consiste numa proposta metodológica capaz de estabelecer essa interlocução (cotidiano-científico; cotidiano-cotidiano; científico-científico). Baseia-se na concepção de sujeito como um ser interativo, produtor de cultura, de histórias e de conhecimentos. O conhecimento é produzido, apropriado e objetivado pelo sujeito na sua interlocução com o outro no cotidiano das práticas sociais e culturais. O(a) professor(a) deve colocar-se como mediador(a) do processo para acontecer de maneira compartilhada onde todos os sujeitos envolvidos tem o direito de opinar, sugerir, concordar, discordar. (...) Podemos dizer que o processo de ensino aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural, requer a mediação dialética como fio condutor e ocorre a partir da busca da compreensão da realidade vivida. (III Encontro na Escola – CMEI Germano Gerhardt, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>106</sup>

Isso porque, o conhecimento não nasce com o sujeito; não se encontra dado no mundo dos objetos e das coisas; não é transferido ou depositado pelo outro e ainda não é inventado pelo sujeito espontaneamente. O conhecimento é produzido, apropriado e objetivado pelo sujeito na sua interlocução com o(s) outro(s) no cotidiano das práticas sociais e culturais. O conhecimento a ser aprendido e mediado pelo professor, no lócus da escola, precisa ser trabalhado, reelaborado, pelos e com os estudantes, num processo de ensino que leve em conta a aprendizagem compartilhada.

A metodologia de mediação dialética no processo de produção, apropriação e objetivação dos conhecimentos reafirma a ideia de que o conhecimento é apropriado primeiramente no plano interpsicológico, para posteriormente acontecer no intrapsicológico, o que nos remete a garantia de práticas pedagógicas que promovam a interlocução dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, e entre prática-teoria-prática.

Prática	Teoria	Prática
Conhecimento Cotidiano	Conhecimento Científico	Conhecimento Cotidiano
Ação	Reflexão	Ação

Didaticamente, a metodologia de mediação dialética é composta por etapas interligadas e interdependentes, na qual expressam o que os(as) estudantes já sabem, o que ainda não sabem, o que desejam e precisam aprender, como farão para aprender, porque e quando aprender, num processo de gestão pedagógica compartilhada.

Precisamos levar em consideração a importância da tríade produção-apropriação-objetivação, bem como as premissas de uma educação dialógica em que se exige mediação na perspectiva da problematização, sistematização e produção de conhecimentos, tendo em vista que a ação de ensinar deve estar comprometida com o aprender e, para isso, torna-se necessário realizar a conversão do saber científico em conhecimento de ensino, para que ele se torne ensinável e aprendido. Esses são os princípios didáticos: a transformação do saber científico em saber didático pedagógico, de forma que não perca seu caráter científico, mas que possa ser apropriado pelos(as) estudantes de forma significativa, e ainda, entre comunidade-escola-comunidade.



Ponto de partida – **lócus da comunidade** (imediate – *conhecimento cotidiano – currículo vivido na comunidade*);  
 Ponto intermediário – **lócus da escola** (*conhecimento científico – conhecimento escolar cotidiano – cultura escolar*);  
 Ponto de chegada – **lócus da comunidade** (mediato \com consciência crítica – *cotidiano das práticas sociais e culturais \comunidade*).



Ponto de partida – **Currículo Vivido** (imediate – *conhecimento cotidiano – currículo vivido no lócus da escola*);  
 Ponto intermediário – **Currículo Prescrito** (*conhecimento científico – conhecimento sistematizado*);  
 Ponto de chegada – **Práticas Sociais e Culturais** – lócus da comunidade escolar (mediato \com consciência crítica – *emancipação humana*).

As interlocuções acima destacadas devem provocar a tomada de consciência do imediato (cotidiano vivido na comunidade e no lócus da escola), de forma a possibilitar a aprendizagem por compreensão, pela elaboração de sínteses cognitivas (saber aprendido-apropriado) e objetivação desses saberes no cotidiano das práticas sociais e culturais, com consciência crítica.

Com base nesses aspectos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), salientam que:

**Artigo 2º** A escola do campo precisa estar inserida na realidade do meio rural, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais.

**Artigo 4º e 5º.** Destacam-se os seguintes elementos: os temas a serem trabalhados devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo; a metodologia também deve ser adequada à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente. Essa metodologia resgata a riqueza das experiências, os diferentes procedimentos de ensino, os vários recursos didáticos e os diversos espaços de aprendizagem.

Os conhecimentos produzidos no cotidiano das práticas sociais e culturais campesinas, devem ser âncoras no processo de apropriação dos conhecimentos científicos, no sentido de que os sujeitos estudantes retornem para o seu cotidiano com consciência dos seus direitos e deveres, do seu papel na transformação dos espaços tempos em que vivem. Considerando tais questões podemos salientarmos que:

A metodologia com base na perspectiva sócio-histórico-cultural deve levar em consideração todo o conhecimento prévio das crianças \estudantes, para que o(a) professor(a) seja capaz de elaborar métodos de aprendizagem condizentes com a realidade da comunidade escolar. Só a partir dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, conhecendo a realidade da comunidade e interagindo com todo o contexto escolar, seremos capazes de elaborar um planejamento com métodos eficazes para a emancipação dos

sujeitos. Pois ao compreender a sua realidade, poderá compreendê-la para transformá-la. (III Encontro na Escola – CMEI Vila Verde, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>107</sup>

Para tanto, faz-se necessário pensar na organização do trabalho pedagógico com base nas premissas da metodologia dialógica, ou seja:

É a forma de conduzir o trabalho pedagógico visando a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, enfatizando os diferentes procedimentos de ensino, a interdisciplinaridade, os vários recursos didáticos e os diversos espaços de saberes. É a utilização de estratégias que tornem possível a efetiva relação entre o currículo vivido e o currículo prescrito, onde a mediação dialética do professor tem papel fundamental. (III Encontro na Escola – EMEF Eugênio Pinto Sant’Anna, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>108</sup>

A metodologia de mediação dialética constitui um modo de ensino-aprendizagem, isto é, um “caminho utilizado para que o(a) estudante reflita sobre a sua realidade; as suas reais necessidades e os seus desejos; os objetivos esperados; o modo de organização do espaço tempo e modos de aprender; seus ritmos, percursos, tornando-se sujeitos críticos e responsáveis” (III Encontro na Escola – EMEF Fazenda Osvaldo Retz, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>109</sup>.

Por isso, o(a) professor(a) deve atuar como mediador(a) do processo ensino aprendizagem, o que requer uma postura problematizadora e instigadora. De acordo com Freire:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalinhada (FREIRE, 2015, p. 98).

Nesse sentido, podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva sócio-histórico-cultural requer a mediação dialética como fio condutor e ocorre a partir da busca da compreensão da realidade vivida pela comunidade escolar, em especial pelos(as) estudantes. É na tomada de consciência da sua realidade que é possível compreender o que não se entendia anteriormente, tornando a escola um local com possibilidade de crescimento mútuo, de emancipação humana.

A metodologia de mediação dialética exige aprofundamento dos conceitos de ensino-aprendizagem, bem como de aprendizagem desenvolvimento, tendo em vista que a apropriação dos conhecimentos científicos de forma significativa tem implicação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como na formação da consciência crítica. Para tanto, a sala de aula precisa se transformar num local de diálogo investigativo, de forma que os(as) estudantes sejam instigados(as) a realizar pesquisas, elaborar hipóteses, a problematizar os conhecimentos trabalhados, a confrontar as diferentes teorias, a revisar a prática, auxiliando sempre na formulação de perguntas/respostas e sistematização dos estudos realizados, possibilitando ao(à) estudante “a capacidade de relacionar os novos conhecimentos com seu cotidiano e que tais conhecimentos possam contribuir para a melhoria de sua vida”. (III Encontro na Escola – EMEF Germano Lorosa, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>110</sup>

A perspectiva sócio-histórico-cultural, consiste numa proposta metodológica a ser pensada de modo a construir a interlocução entre os diferentes saberes. (...) Segundo Freire (2002) a educação libertadora proporciona ao indivíduo condições para atuar na transformação de si e da realidade. Os educandos necessitam ser respeitados na sua individualidade. Todos devem participar da construção dos saberes, onde a troca de experiências seja garantida atendendo a realidade que vivemos. E ainda, para que haja a interlocução de saberes (troca de experiências), é necessário recursos humanos, tecnológicos, infraestrutura e logística do setor público, para garantia da aprendizagem teórico-prática. (III Encontro na Escola – EMEF Luiz Pianzola, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>111</sup>

Como podemos observar a metodologia dialética “exige reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando à tomada de consciência dessa realidade, por meio da produção e apropriação dos conhecimentos” (III Encontro na Escola – EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>112</sup>, revelando desta forma a importância da interlocução entre prática-teoria-prática. Tais questões revelam que,

A metodologia conforme a perspectiva sócio histórico cultural apresenta estratégias mais participativas, numa construção coletiva do(a) professor(a) com os(as) estudantes, buscando o saber baseado na realidade na qual estamos inseridos(as). Ressaltamos ainda, a importância das necessidades específicas de cada estudante/turma, respeitando as diferenças e garantindo ações concretas que oportunize todas(as) a uma aprendizagem significativa. (III Encontro na Escola, EMPEF Fazenda Schwambach, 2015.)

Na perspectiva da metodologia de mediação dialética, os projetos de estudos, que por sua vez exigem uma organização didática das aulas, precisam ser organizadas, implementadas e avaliadas com a participação da comunidade escolar, e em especial dos(as) estudantes. Um Plano de Estudo pressupõe:

Planejamento coletivo e individual, período, objetivos, metodologia, recursos, diagnóstico do conhecimento cotidiano dos(as) estudantes; conhecimento científico num processo de interlocução com conhecimentos cotidianos; desenvolvimento do tema a partir de práticas que estimulem a apropriação e objetivação dos conhecimentos e avaliação. (III Encontro na Escola – EFA, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>113</sup>

Nesta sequência, o Plano de Estudo se revela um modo de organização do trabalho pedagógico de cunho interdisciplinar, pois constitui um instrumento que permite a compreensão do significado político e social dos conhecimentos que estamos propondo nesse documento. A proposta de trabalho por meio de Plano de Estudos parte da premissa de que as necessidades reais e os conhecimentos cotidianos são ponto de partida e de chegada. A interlocução entre as linguagens/disciplinas e seus conhecimentos são fundamentais no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento.

Isso significa que precisamos organizar o trabalho pedagógico de modo que haja mediação, por meio de diálogos e reflexões. O ano letivo deve ser pensado coletivamente, com reuniões que promovam reflexões sobre a acolhida a ser feita aos(às) estudantes no início e no decorrer do ano letivo; sobre os princípios de gestão democrática: a importância do planejamento coletivo e do protagonismo estudantil; sobre as questões relativas à organização dos trimestres: o papel de cada membro do conselho de escola na organização dos projetos de estudos trimestrais, com vistas à realização do diagnóstico da realidade.

Vale dizer também sobre a importância da organização do cronograma de reuniões no decorrer do trimestre: pedagógicas, do conselho de escola, do conselho de classe, dos estudantes (protagonismo estudantil), bem como reflexões sobre a organização das salas de aula, dos horários de estudos de cada disciplina e dos momentos de planejamento dos planos de aula, isto é, das sequências didáticas e das situações de ensino aprendizagem a serem trabalhadas. A organização do Plano de Estudo precisa envolver os eixos norteadores da educação do campo e cidadania planetária e os princípios da educação socioambiental e sustentabilidade; inclusão; diversidade: relações de gênero e orientação sexual, relações étnico-raciais, educação especial e direitos humanos, como veremos no quadro a seguir:

<b>Cidadania Planetária e Educação do Campo</b>
<b>Princípios:</b> Educação Socioambiental e Sustentabilidade; Inclusão; Diversidade: Relações de Gênero e Orientação Sexual, Relações Étnicorraciais, Educação Especial; Direitos Humanos
<b>Período\Trimestre</b>
<b>Tema de Estudos</b>
<b>Diagnóstico:</b> – Avaliação diagnóstica das reais necessidades da comunidade escolar: diagnóstico da realidade e dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes.
<b>Justificativa:</b> – Motivos da temática a ser discutida ao longo do trimestre, das atividades a serem realizadas – atividades meios e atividades fins, bem como, os motivos de se eleger os conhecimentos das diversas disciplinas.
<b>Questões de Estudos:</b> – Destacar as questões de estudos sobre a temática do trimestre. Questões que todas as turmas deverão se ancorar; Com base nessas questões cada turma organizará a seu trabalho de acordo com as suas especificidades; – As questões de estudos são organizadas em forma de perguntas.
<b>Objetivos:</b> – Com base nas questões de estudos organizam-se os objetivos: transformação das perguntas das questões de estudos em objetivos.

O diagnóstico é fundamental para todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Com base neste trabalho, cada professor(a) poderá organizar o seu planejamento a ser realizado com cada turma, isto é, com as especificidades de cada turma, tendo nesse plano inicial o seu ponto de partida. Vale destacar que o Plano de Estudos é uma das possibilidades de organização didática

das atividades a serem realizadas no decorrer de um dado período, almejando à produção, apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos.

Na organização do Plano de Estudo destacam-se os pontos de diálogos entre os conhecimentos das diversas linguagens/disciplinas – conforme tabela abaixo. Por isso, é importante que os profissionais dos anos finais façam a sua organização de forma coletiva, a partir da matriz de conhecimentos. O mesmo deve acontecer nas escolas onde temos mais de uma turma de um determinado ano (exemplo: mais de um berçário, grupo V, 1º ano, 4º ano, etc.).

<b>TAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>		
Aqui se destaca se é Educação Infantil ou Ensino Fundamental (ciclo da alfabetização, anos iniciais ou anos finais)		
<b>Turma:</b>		
<b>Profissionais:</b> (professores(as) do núcleo comum, de arte, de educação física, de línguas, da educação especial) e/ou auxiliares.		
<b>Pedagoga\o:</b>		
<b>Subtema:</b> Destacar o tema a ser discutido pela referida etapa (ciclo). O tema aqui proposto deve ter relação com a temática central e as reais necessidades e especificidades da turma.		
<b>Justificativa:</b> Os motivos pelas quais o referido subtema foi escolhido.		
<b>Questões de Estudos:</b> Partir das indagações a serem feitas com a turma ou a partir do nosso olhar, quando a turma ainda não expõe verbalmente as suas questões no caso do berçário. Para capturar as questões das crianças, é importante indagá-las sobre: - O que já sabem? - O que gostariam de saber? Com base nessas duas indagações, podemos inferir sobre o que precisamos focar.		
<b>Objetivos:</b> Com base nas questões de estudos organizam-se os objetivos – transformar as perguntas das questões de estudos em objetivos. Assim, os objetivos dos conhecimentos a serem trabalhados no decorrer do trimestre dialogarão quando possível com os objetivos aqui destacados.		
<b>Atividades Meio:</b> As atividades meio são aquelas atividades realizadas com o objetivo de responder as questões de estudos e outras indagações que surgirão no decorrer do projeto. As atividades meio se ancoram nas questões evidenciadas e discutidas sobre a temática de estudo – questões de estudos – do projeto macro acima sugerido, em consonância com este projeto da turma, bem como com os conhecimentos e objetivos das disciplinas. Assim, podemos propor algumas atividades meio, como também, preencher esse espaço ao longo do projeto. Exemplo de atividades meio: Pesquisa de campo (aula passeio), entrevistas, filmes, atividades gráficas, experiências, etc., isto é, são as atividades de ensino aprendizagem.		
<b>Atividades Fins:</b> As atividades fins são aquelas atividades realizadas com ao final do trimestre com o objetivo de problematizar as questões destacadas ao longo do trimestre. A atividade fim se ancora nas questões evidenciadas e discutidas sobre a temática de estudo - questões de estudos – do projeto macro em consonância com o projeto da turma, bem como com os conhecimentos e objetivos das disciplinas. Assim, podemos propor algumas atividades fins, como também, preencher esse espaço ao longo do projeto. Exemplo atividades fins: teatro, recital de poesias, festival de música, livro, mostra de trabalhos, caminhada na comunidade, etc.		
Disciplinas	Conhecimentos	Objetivos
História / Linguagem das Ciências Sociais		
Geografia / Linguagem das Ciências Sociais		
Ciências /Linguagem das Ciências Naturais		
Educação Física/Linguagem Corporal		
Arte/Linguagem Artística		
Matemática / Linguagem Matemática		
Língua Portuguesa / Linguagem Oral e Escrita		
Língua Estrangeira		

Ao final da organização, é prudente a socialização dos projetos das diversas turmas, de forma que no decorrer dos planejamentos das sequências didáticas e das anotações avaliativas, possamos de fato garantir os princípios da interdisciplinaridade.

## Sequência didática e situações de ensino aprendizagem

De acordo com a perspectiva teórica sócio-histórica-cultural, a sequência didática constitui parte do Plano de Estudo, por isso, é fundamental o seu detalhamento: o objetivo geral, a meta, a metodologia adequada na implementação das atividades e das situações de ensino e de aprendizagem, a avaliação e principalmente a participação efetiva dos(as) estudantes. As situações de ensino aprendizagem referem-se às questões a serem problematizadas, instigadas e organizadas de modo que eles(elas) possam produzir, apropriar-se e objetivar os conhecimentos científicos num processo de interlocução com os conhecimentos cotidianos.

Assim, com base no Plano de Estudo, as atividades meio e as atividades fins deverão ser planejadas numa sequência didática em que os conhecimentos das diversas áreas possam ser ensinados com base nos eixos da educação do campo e cidadania planetária, destacados na matriz de conhecimentos, tais como os princípios: educação sócio-ambiental e sustentabilidade; educação inclusiva; educação em direitos humanos; relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade e orientação sexual, bem como nas premissas do currículo contextualizado e interdisciplinar, tendo o texto como unidade de ensino aprendizagem.

Os projetos de estudos trimestrais não são projetos a parte, pois tratam de temáticas que precisam ser debatidas na comunidade escolar e, por isso, os conhecimentos que constam na matriz precisam ser ensinados tendo a referida temática como ponto de partida e de chegada. Dessa forma, a organização didática de cada Plano de Estudos deve contemplar os conhecimentos de todas as linguagens/disciplinas em cada turma contribuindo com a produção, apropriação e objetivação dos conhecimentos relativos ao tema proposto e vice-versa, para que de fato possamos garantir uma educação interdisciplinar e contextualizada.

Vale dizer também que na organização da sequência didática das situações de ensino aprendizagem, inserem-se os conhecimentos específicos da disciplina, que precisam ser ensinados e vivenciados várias vezes, para que de fato possam ser compreendidos. Situações que geralmente chamamos de atividades e/ou exercícios de fixação de aprendizagem que podem ser realizados no lócus da escola e/ou em casa. Uma atividade de aprendizagem, seja ela um exercício (atividade gráfica) ou a realização de uma pesquisa, a organização de uma experiência requer planejamento didático, de forma que haja interação (atividade compartilhada) e compreensão (atividade significativa, desafiadora e instigadora). Como podemos perceber, as situações de ensino aprendizagem constituem o detalhamento da sequência didática de uma determinada atividade. São os conhecimentos a serem vivenciados no decorrer do trimestre que rompe com a ideia de exercícios pontuais e fragmentados.

A defesa por uma prática dialógica em sala de aula é premissa básica para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos com consciência crítica. Daí a importância da organização do trabalho pedagógico ancorado na perspectiva do diálogo, por meio de práticas reflexivas, como princípio orientador de todo o processo educativo a ser vivenciado na educação básica, desde a Educação Infantil.

A prática dialógica pressupõe instigar o pensamento, tendo em vista que no processo de apropriação dos conhecimentos se faz necessário vivenciar experiências concretas, que por sua vez, requer metodologias de investigação, e conseqüentemente de compreensão, o que exige memória lógica, atenção deliberada, sintonia, pesquisa, levantamento de hipóteses, comprovação, dentre outras. Para tanto, faz-se necessário uma prática investigativa, reflexiva e criativa que incentive os(as) estudantes a pensarem a complexidade do contexto em que vivemos, sobre as contradições que permeiam as práticas sociais e culturais, para assim, se posicionarem com consciência crítica, compreendendo os conhecimentos historicamente produzidos, como forma de luta a favor da sua inserção na sociedade. As situações de ensino aprendizagem devem ser organizadas de forma que possamos resgatar, problematizar, instrumentalizar, sistematizar, produzir conhecimentos, com vistas a emancipar os sujeitos envolvidos, principalmente os(as) estudantes e os(as) professores, pois ambos constituem-se nesse processo educativo.

A partir dos conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos a serem ensinados, é fundamental continuar a problematização das práticas sociais e culturais, elaborando situações de ensino aprendizagem capazes de instigar os(as) estudantes a perceberem as diferenças e as contradições entre suas ideias iniciais. O próximo passo será a produção de novos conceitos e o estabelecimento de novas relações entre os conhecimentos. Para tanto, faz-se necessário promover o diálogo, debates, experimentações, pesquisa de campo, análise de documentários, entrevistas, leitura de diferentes gêneros textuais e outros.

Por meio das questões investigadas, experimentadas, pesquisadas, analisadas e problematizadas, o foco passa a ser a elaboração de conceitos que promovam a superação das ideias iniciais, respondendo as questões que constam no Plano de Estudos, alcançando os objetivos que estão na matriz de conhecimentos. Nesse ponto, se dá o que chamamos de internalização dos conhecimentos, evidenciando a dimensão intrapsicológica do processo, visando a confirmação de hipóteses, consenso de opiniões e análise crítica das respostas obtidas sobre as questões de estudos.

A partir da análise das respostas obtidas na etapa anterior, podemos organizar as próximas situações de ensino-aprendizagem de forma que os(as) estudantes possam objetivar as ideias e conceitos elaborados. Este movimento tem como eixo condutor a mediação dialética pedagógica que emancipa, porque tem como meta o retorno às práticas sociais e culturais. Esse é o ponto de chegada, inserção no cotidiano das práticas sociais e culturais com consciência crítica. A comunidade escolar retorna às práticas sociais e culturais imbuída de novas posturas práticas e ideológicas, compreendendo as contradições do contexto em que vive; percebendo as relações de poder que permeiam a sociedade; lendo nas entrelinhas as relações do mundo capitalista, se posicionando e buscando mudanças significativas e reais para a comunidade, numa visão de coletividade.

É nesse processo que precisamos refletir sobre a avaliação na educação básica, pois a perspectiva teórica sócio-histórica- cultural exige interlocução entre planejamento, mediação pedagógica e avaliação, isto é, exige uma metodologia de mediação dialética no decorrer do planejamento, do processo de ensino-aprendizagem e das práticas avaliativas.

## Avaliação na Educação Básica

“A escola deve promover a reflexão crítica das relações intrínsecas entre campo e cidade, dos conhecimentos com a transformação do espaço onde se vive, em prol da vida e do desenvolvimento sustentável” (Encontro de Pedagogos(as), 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>114</sup> Ao analisarmos as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano das escolas, incluímos dentre as suas múltiplas vivências, as práticas de avaliação, que por sua vez devem partir do contexto em que a comunidade escolar se insere, e em especial das relações de ensino aprendizagem dos(as) estudantes.

A avaliação na educação básica carece de mudanças conceituais, ideológicas, didáticas e políticas pedagógicas, uma vez que por meio das práticas avaliativas contribuimos para a formação de sujeitos. Essas análises exigem revisão dos modos como avaliamos o processo de ensino aprendizagem, tendo em vista as suas implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Qual a nossa contribuição na formação de sujeitos com consciência crítica e com identidade camponesa? Estamos promovendo uma educação que prima pela cidadania planetária?

## Avaliação do Ensino Aprendizagem

Refletir sobre os princípios da avaliação do ensino-aprendizagem exige considerar a importância de aprendermos a olhar o cotidiano das práticas sociais e culturais da comunidade escolar, para que possamos compreender as reais necessidades dos(as) estudantes, e, nesse processo, aprendermos a olhar de forma acolhedora, inclusiva, mediadora e instigadora o percurso a ser vivenciado no processo de produção, apropriação e objetivação dos conhecimentos científicos. Conforme destacamos na apostila de estudos do módulo III, que trata da temática avaliação:

O contexto histórico (sócio-político-econômico) materialista em que vivemos está pautado no “TER” – “POSSUIR” e para atender as expectativas desse modelo de sociedade nos ensinaram apenas olhar para fora, pois, isso é suficiente para satisfazer as necessidades de uma sociedade materialista. Somos motivados a consumir, comprar, adquirir, e não aprendemos a perguntar sobre as reais necessidades que temos. Quem nos ensinou a olhar desse jeito? (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 6)

Esse modo de ver e de olhar o espaço tempo em que vivemos, tem implicações no modo como vemos e olhamos as pessoas com as quais convivemos e, conseqüentemente, no modo como nos relacionamos com o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Isto porque,

(...) aprendemos o jeito de olhar de várias pessoas, organizações, mas a escola é um espaço onde esse jeito de olhar para fora, para as aparências, para o técnico, para os resultados, vem sendo reforçado cotidianamente por meio dos mais diferentes aspectos: dos conhecimentos/saberes curriculares que são ensinados/aprendidos; dos objetivos estabelecidos, visando resultados de imediato ou a curto prazo; dos planejamentos que devem “garantir” a execução dos nossos planos pedagógicos dentro de um espaço de tempo curto (trimestral, anual); das metodologias sobrecarregadas de “saberes/fazer” técnicos e de transmissão de conteúdos, das avaliações das aprendizagens vislumbrando notas, médias, resultados para aprovação ou reprovação; dos livros didáticos; da organização das salas de aula; dos alunos em anos/séries, das aulas em horas/minutos, entre outros (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 6-7).

Uma educação que prima pela prática mediadora leva em consideração que os(as) estudantes têm muito a dizer, contradizer e argumentar sobre os conhecimentos, metodologias e sobre o contexto em que vivem. Precisamos também levar em consideração o rigor no modo de ensinar, a necessidade de conhecer a realidade para além das aparências, justamente porque eles têm o direito de compreender as suas contradições e os modos mais dignos de inserção na mesma. Tais questões exigem reconhecer o contexto em que a comunidade escolar está inserida, bem como:

[...] o aluno como ser concreto, histórico e interdependente do meio em que vive no qual estabelece relações e vínculos com outros sujeitos e interfere na realidade social; os saberes dos alunos que se encontram em níveis diferentes (Zona de Desenvolvimento Proximal) como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 8).

Ao nos indagarmos sobre o que estamos habituados a olhar com mais frequência no cotidiano da escola, procuramos evidenciar o que comumente vem acontecendo, e, assim, redimensionarmos o nosso olhar em relação ao conceito de avaliação de forma que possamos garantir uma educação de qualidade.

Estamos acostumados a avaliar somente a aprendizagem, ou seja, o que o aluno(a) aprendeu ou não aprendeu. Precisamos nos atentar também para o ensino, pois a aprendizagem só se efetiva, se de fato houve um ensino de e com qualidade. Assim, avaliação do ensino e da aprendizagem é um processo contínuo do trabalho realizado diariamente na sala de aula. (IV Encontro na Escola – CMEI César Vello Puppim, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>115</sup>

E ainda,

Nós professores estamos habituados a olhar e a planejar para o resultado, nos preocupamos com a assimilação dos conteúdos, se o nosso trabalho atingiu o que o sistema nos cobra, preparamos os nossos alunos para o mundo materialista, atendendo assim, ao modelo de sociedade que vivemos. (IV Encontro na Escola – EMEF Augusto Peter Berthold Pagung, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>116</sup>

Esse modo de ver o cotidiano da escola tem conduzido práticas desmotivadoras que destacam os fracassos ao invés dos avanços, as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina em detrimento de aspectos positivos e potencialidades de cada estudante e profissionais. “Observamos com frequência as dificuldades, as indisciplinas constantes em sala de aula, essa é uma tendência do ser humano, visualizar as fraquezas e as limitações”. (IV Encontro na Escola – EMEF Santa Isabel, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>117</sup>

Normalmente, detectamos as dificuldades de aprendizagem; problema de indisciplina; estudantes que faltam muito, dentre outros, mas não analisamos as causas desses diagnósticos. Aprendemos a olhar “as aparências, os resultados imediatos, médias, notas, aprovações, reprovações e apreensão dos conteúdos”. (IV Encontro na Escola – EMEF Córrego São Paulo, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>118</sup> No ensino fundamental, o modo como percebemos a aprendizagem dos(as) estudantes, isto é, o fato de termos como foco o ensino por meio dos livros didáticos e a avaliação focada nas notas, nas médias e nos resultados das provas, tem comprometido o planejamento pedagógico, a organização na sala de aula e o processo de ensino aprendizagem.

Embora, hoje, já consigamos olhar nosso aluno como um todo, como sujeito único, considerando os aspectos da diversidade que permeia o nosso cotidiano, precisamos ainda refletir sobre as nossas propostas didáticas pedagógicas. Isso por que, “o ambiente escolar é um espaço de troca de conhecimento. Mas, na maioria das vezes, temos um olhar fixo somente para os conhecimentos teóricos. Esquecendo-se dos conhecimentos práticos que são vividos no dia a dia dos educandos que deveriam ser levados em conta. (IV Encontro na Escola – EMEF Gustavo Guilherme João Plaster, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>119</sup>

Ao tomarmos ciência de que ainda estamos com olhar focado em números, estatísticas, gráfico e, que, precisamos “aprimorar o nosso olhar em relação ao processo ensino aprendizagem, com planejamentos contextualizados, diálogos e leitura de mundo”. (IV Encontro na Escola – EMEF Rio Ponte, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>120</sup>, faremos “dos saberes dos(as) estudantes um instrumento de grande valia para a construção de novos conhecimentos” (Idem). Por isso, ao pensarmos sobre a relação entre avaliação e o processo de ensino aprendizagem, questionamos sobre o que precisamos aprender a

olhar com mais frequência no cotidiano escolar. Precisamos aprender a ver e a olhar o(a) estudante como ser humano.

Aprender a ver com mais frequência o que está além das aparências, (...) a observar como os(as) estudantes realmente são: suas dificuldades e acertos, como vivem e como se relacionam uns com os outros. Observar que por trás de determinados comportamentos, há uma razão que precisa ser conhecida. Por isso, devemos aprender a olhar no olho, conversar mais e entender o que os(as) estudantes precisam. (IV Encontro na Escola – EMEF Aracê, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>121</sup>

Aprender a olhar além das fronteiras escolares e das aparências das quais nos habituamos a enxergar. Devemos ter um olhar ressignificado que perceba o contexto de vida de cada estudante, e assim, trabalhar a partir da sua diversidade e das suas necessidades. (IV Encontro na Escola – EMEF José Uliana, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>122</sup>

Reeducar nosso olhar em relação ao mundo, a realidade, a nós e aos outros, sem estereotipar, mas nos sensibilizar. A observação é a ferramenta básica. A partir daí certamente podemos rever nossas posturas, teorias, métodos e práticas. (IV Encontro na Escola – EMEF Luiz Pianzola, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>123</sup>

No início da organização dos trabalhos pedagógicos em cada trimestre, bem como no decorrer do processo de ensino aprendizagem, faz-se necessário diagnosticar o que os(as) estudantes já sabem resolver, o que ainda não sabem, mas conseguem com mediação, para a partir daí, planejarmos como e o que faremos para ensinar.

A avaliação cotidiana significa uma efetiva análise sobre o cotidiano, tendo em vista que para planejar bem as situações de ensino aprendizagem faz-se necessário analisar cada aula vivenciada. A avaliação diagnóstica e cotidiana possibilita efetivação da avaliação inclusiva, que requer a realização de práticas mediadoras, isto é, práticas dialógicas, com vistas a inserção dos(as) estudantes nos processos avaliativos.

Implementar situações de ensino aprendizagem, com foco na avaliação inclusiva e mediadora, pressupõe ouvir os(as) estudantes desde o planejamento dos projetos de estudos; debater com sobre a implementação dos diferentes projetos, bem como problematizar e avaliar o processo educativo.

A avaliação inclusiva e mediadora está implicada pelas dimensões diagnóstica e cotidiana, porque os estudantes e professores(as) interagem no cotidiano das práticas pedagógicas com vez e voz, comprometendo-se com o referido processo. No bojo dessa análise, destacamos também a relação entre avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. A avaliação diagnóstica permite avaliar os conhecimentos prévios, o conhecimento que o(a) estudante traz da sua comunidade. É preciso tomar cuidado para não rotular o(a) estudante nesse momento e não culpabilizar o(a) professor(a) anterior.

A avaliação formativa se refere à formação cotidiana. É constante, fundamenta-se no cotidiano das práticas pedagógicas, em que se observa e analisa o processo de ensino aprendizagem. Por isso, tem a finalidade de formar. A avaliação somativa ou final é aquela que acontece ao término de uma etapa a fim de avaliar o que foi apropriado pelos(as) estudantes, ou seja, no Ensino Fundamental a avaliação somativa não deve se restringir à avaliação final, isto é, às chamadas bateria de provas, simulados, e outros, que acontecem em momentos pontuais.

Vale destacar com base no texto acima que o diagnóstico cotidiano tem como foco a formação do sujeito humano, por meio de práticas pedagógicas mediadoras e inclusivas, com vistas à análise do processo de ensino aprendizagem. A cada dia, ou a cada conclusão de um Plano de Estudo ou sequência didática, é preciso analisar e discorrer sobre o que aprendemos e ensinamos, o que não conseguimos aprender e ensinar e o que faremos para aprender e ensinar, sempre numa relação dialógica entre professor(a) e estudante.

A avaliação somativa possibilita a análise dos resultados, com base na soma de avaliações realizadas ao longo do processo de ensino aprendizagem. A avaliação somativa, proporciona aos(às) estudantes momentos de tomada de consciência das suas conquistas, dificuldades e possibilidades, visando à reorganização das suas atividades de ensino aprendizagem. Aos(às) professores(as) possibilita a redefinição de prioridades e localização dos aspectos das ações educacionais que demandam maior apoio.

A avaliação quando compreendida como uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem constitui uma ferramenta essencial no processo de apropriação, produção e objetivação dos conhecimentos. Assim, a avaliação dos resultados passa a ter outro sentido significado. Aponta o que devemos fazer, rever e inserir no Plano de Estudos, bem como destaca os conhecimentos que necessitam de aprofundamentos.

## Avaliação: Como a compreendemos? Como a definimos?

Para efetivar o processo de ensinar e de aprender, é importante realizar vivências avaliativas que promovam a inclusão, que evidencie os princípios da mediação e, assim, se garanta uma aprendizagem significativa. A avaliação reflete o aprendizado do dia a dia, tendo em vista que é parte integrante do processo ensino aprendizagem. Requer observação e mediação como parte de uma gestão pedagógica comprometida com a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Por isso, a avaliação não deve ser classificatória, mas uma prática pedagógica inclusiva, que possibilite a análise do processo de ensino aprendizagem. Que instiga novas possibilidades de ensinar e que seja vista como “uma ponte entre o conhecimento ensinado e aprendido, intervindo quando necessário e buscando estratégias para se obter resultados satisfatórios”. (IV Encontro na Escola – CMEI Germano Gerhardt, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>124</sup>

É uma construção que acontece por meio de diferentes mecanismos, tais como: diálogo, relatos, experiências, auto-avaliação, vivências que juntos conduzem a um direcionamento que dão suporte para guiar o planejamento do(a) professor(a) e as ações da escola. III Encontro na Escola – CMEI Vila Verde, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>125</sup>

Precisamos romper com as relações de poder que ainda permeiam as práticas pedagógicas na qual a avaliação se insere como inibidora da interação entre estudantes e professoras(es), bem como rever o foco que ainda persiste na dimensão quantitativa em detrimento da qualitativa, que subjuga a capacidade dos(as) estudantes enquanto produtores de conhecimentos. Isso significa que, “a avaliação do processo ensino aprendizagem compreende a verificação dos conhecimentos alcançados e daqueles que ainda precisam ser retomados por professor(as) e estudantes. É um processo contínuo e constante que deve privilegiar qualidade e não apenas a quantidade”. (IV Encontro na Escola – EMEF Soído, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>126</sup>

A avaliação do ensino-aprendizagem se revela nessa perspectiva como inclusiva, diagnóstica, cotidiana e mediadora do processo de produção, apropriação e objetivação dos conhecimentos de modo a explicitar os resultados obtidos relacionando-os com os objetivos propostos, “a fim de identificar progressos e dificuldades dos(as) estudantes e reorientar o trabalho do(a) professor(a)”.<sup>127</sup> Por isso, a avaliação do ensino aprendizagem é um processo contínuo que deve acontecer durante todo o percurso escolar que envolve processos e resultados, é importante e indispensável para uma educação de qualidade. “Avaliar é analisar, pensar e repensar nossa forma de mediar o conteúdo. Avaliar é olhar, observar cada aluno individualmente e identificar suas limitações e que precisam ser superadas. E então planejar para que nosso objetivo seja alcançado”. (IV Encontro na Escola – EMEF Gustavo Guilherme João Plaster, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>128</sup>

Como podemos observar entendemos que a avaliação é:

Importante na prática do(a) professor(a) e que deve ser permanente, ou seja, em seu cotidiano, onde se verifica as aprendizagens tanto do(a) professor(a), quanto dos(as) estudantes. Pois é por meio dela que percebemos se o trabalho está sendo realizado com êxito, conforme os objetivos propostos por cada professor(a), ou se há necessidade de alguma mudança em suas práxis. É necessário que esse processo de avaliação tenha características ou atributos para melhorias do ensino aprendizagem, comprometidos também com o social, utilizando estratégias, sempre integradas às ações de ensinar e aprender, subsidiando assim intervenções e o redimensionamento da ação pedagógica. (IV Encontro na Escola – EMEF José Uliana, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>129</sup>

Conforme já destacado anteriormente, a avaliação deve ser considerada um meio de coleta de informações para a melhoria do ensino-aprendizagem, cujas funções são de orientação, apoio, assessoria e não de simples decisão ao final do trimestre sobre o desempenho dos(as) estudantes.

No processo ensino aprendizagem, a avaliação deve ser contínua, e ter um olhar voltado para o “ser”, sendo necessário conhecer a realidade do aluno, considerando na sua etapa do desenvolvimento os erros, acertos, interesses individuais, ou seja, ter em vista o desenvolvimento integral do estudante. Deve ser realizada em função dos objetivos previstos, oferecendo ao professor a oportunidade de verificar métodos, procedimentos, recursos e técnicas utilizadas, possibilitando ao estudante, novas e significativas aprendizagens, não alienando-o, e correlacionando o ensino aprendizagem considerando:

família -escola -sociedade-mundo. (IV Encontro na Escola – EMEF Luiz Pianzola, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>130</sup>

A avaliação não deve ser vista como um ato isolado,

(...) mas sim integrada a um aspecto mais amplo que influencie de uma forma ou de outra na ação educativa. Ela deve fazer parte de todo o processo educativo. O que significa compreendê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do(a) estudante. A avaliação deve ser para compreender se os objetivos estão sendo alcançados, se as etapas estão em sincronia. Se algo não está indo bem, a avaliação deve servir para corrigir as rotas, as etapas, as necessidades do ensino e da aprendizagem. (IV Encontro na Escola – EMEF Rio Ponte, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>131</sup>

Quando concebemos a avaliação como parte do processo de ensino aprendizagem, possibilitamos estudos e aprofundamentos em relação aos conhecimentos trabalhados, bem como reflexão sobre as necessidades de mudança no planejamento e na metodologia adotada. Tais questões aprofundam a concepção de avaliação como um “processo contínuo do ensino e aprendizagem que possibilita a verificação do conhecimento compreendido”. (IV Encontro na Escola – EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>132</sup> Para tanto, precisamos ter clareza de que a avaliação deve ser,

Elaborada de acordo com o planejamento, dos projetos, dos temas dessas aulas inseridos no cotidiano do estudante. Nesse sentido, fazemos uma análise se os objetivos estão sendo alcançados ou não, verificando o que precisa ser modificado e replanejado. (IV Encontro na Escola – UNIPLURIS, Paraju, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>133</sup>

Por isso, destacamos a importância dos registros sobre os resultados obtidos em relação às metas educativas estabelecidas previamente e sobre os objetivos que constam na matriz curricular. Ao pensarmos numa gestão pedagógica compartilhada com base na metodologia de mediação dialética e, assim, numa prática pedagógica dialógica, considerar os instrumentos que podem subsidiar as práticas de avaliação no contexto da educação básica.

## Instrumentos de Avaliação

Refletir sobre avaliação de qualidade implica em discutir sobre o que entendemos por instrumento de avaliação, bem como a sua importância na eficácia das análises do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que “o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faça dele” (Méndez, 2002 apud Zanon e Althaus, p.1, 2008).

Entendemos por instrumentos avaliativos recursos e meios utilizados para coleta e análise de dados sobre o processo de ensino aprendizagem. Pensar em sua importância implica em reafirmar que a prática da avaliação diagnóstica, cotidiana, mediadora e inclusiva, exige instrumentos avaliativos que propiciem a sua efetivação.

Isso significa que avaliação não se resume às provas escritas, conforme a cultura escolar do Ensino Fundamental, e nem a perguntas orais comumente vivenciadas na Educação Infantil, e muito menos que sejam o único instrumento avaliativo a ser usado. Faz-se necessário oportunizar aos(as) estudantes o contato com diversas possibilidades de instrumentos para serem avaliados(as). Por isso, levamos em consideração os tipos de instrumentos e os modos como organizamos em cada etapa da educação básica: na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, para que possamos garantir a qualidade do processo avaliativo, visando à realização de significativas análises do processo de ensino aprendizagem e seus resultados.

Quais instrumentos avaliativos fazem parte do nosso cotidiano escolar? Quais devem ser considerados? Como estamos avaliando na Educação Infantil? Essas são indagações recorrentes, que precisam ser respondidas de acordo com as especificidades de cada etapa de formação, que compõe a educação básica.

## Avaliação na Educação Infantil

Ao analisarmos que as práticas avaliativas e de planejamento constituem atividades essencialmente humana, chamamos atenção para o fato de que as mesmas têm implicações no processo de aprendizagem

e desenvolvimento das crianças. Outra questão a ser destacada é que estão intimamente relacionadas às nossas expectativas de aprendizagem e aos critérios que estabelecemos no cotidiano pedagógico. Esse movimento evidencia a concepção de criança e de Educação Infantil que está subjacente no discurso e nas práticas pedagógicas cotidianas. Por isso, tem implicações no modo como organizamos as situações de ensino aprendizagem e as atividades avaliativas.

Temos observado uma cultura escolar na Educação Infantil focada na avaliação comportamental, nos aspectos emocionais e sociais, evidenciando a ideia de que na educação primeiro se desenvolve para depois aprender no Ensino Fundamental. Outra questão que vem sendo analisada em nossos estudos é a ideia recorrente de atendimento individualizado.

Essas indagações exigem retomarmos os princípios teóricos e metodológicos destacados no capítulo II quando refletimos sobre a perspectiva teórica sócio-histórica-cultural e neste capítulo discorreremos sobre a metodologia de mediação dialética. Com base nas reflexões realizadas nos referidos capítulos, a Educação Infantil é um espaço tempo de produção, apropriação e objetivação de conhecimentos, e precisa ser vista como uma instituição de ensino aprendizagem. Queremos com essa reflexão redimensionar a cultura escolar que considera a avaliação na Educação Infantil como mero acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Precisamos fortalecer a ideia de práticas avaliativas que levem em consideração o processo de ensino aprendizagem. Por isso, precisam ser conduzidas de modo a:

Fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino (CARNEIRO, 2010, p. 6 apud FARIA e BESSELER, 2014, p.158).

A Educação Infantil implementada nos CMEIs, EMEFs e escolas Unidocentes e Pluridocentes não deve ser de cunho assistencialista, com foco nos aspectos relativos aos cuidados, mas político-pedagógico com garantia de vivências didáticas pedagógicas de qualidade, que promovam a Educação Infantil como um lugar de produção de conhecimentos. Esse olhar propicia mudanças nos modos de avaliar, bem como no olhar da comunidade em relação às funções do(a) professora e das(os) auxiliares no processo de ensino aprendizagem.

As auxiliares da Educação Infantil precisam ser inseridas no processo de ensino aprendizagem e consequentemente nas práticas avaliativas. A avaliação é responsabilidade de todos(as) envolvidos(as) no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Daí a necessidade de a(o) professor(a) com a contribuição dos(das) auxiliares, juntamente com o(a) pedagogo(a), organizarem um Plano de Estudos “que vise levar em conta a diversidade de interesses e possibilidades de exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem experienciadas” (HOFFMANN, 2001, p. 20), tendo em vista que é necessário trabalhar com conceitos por meio das experiências concretas e investigativas, rompendo com a cultura copista que permeia a Educação Infantil. É fundamental aprender a olhar de forma a reconhecer os diferentes ritmos, percursos e modos de aprender das crianças. Para tanto, precisamos ser curiosos(as) e investigadores(as) “do mundo da criança, agindo como mediador(a) de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios” (HOFFMANN, 2001, p. 20).

Avaliar o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, significa reconhecer a importância de analisar como as crianças estão aprendendo, o que estão se apropriando e o que ainda não compreenderam. Precisamos ter um olhar apurado, que envolva escutas e interações significativas, que requer “um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca da ação e do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais” (HOFFMANN, 2001, p.20), bem como da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Com base nessas reflexões, destacamos que os instrumentos avaliativos fundamentais na Educação Infantil são as atividades realizadas no cotidiano das práticas pedagógicas: na sala de estudos, no pátio, no banho, no refeitório, e outras que envolvem experiências práticas, momentos de brincadeiras, do banho, da alimentação, etc., bem como experiências de sistematização dos conhecimentos por meio da linguagem verbal oral e escrita e da linguagem não verbal – linguagem corporal e imagética. Esses momentos podem ser analisados e registrados por meio de relatórios, diário de bordo, memorial, que por sua vez subsidiarão o preenchimento das fichas avaliativas, dos relatórios finais e/ou da organização dos portfólios. Como podemos perceber, a avaliação na Educação Infantil, implica em analisar o planejamento e as práticas pedagógicas por meio de observações que promovam o registro sistemático.

A avaliação do planejamento não se faz suficiente apenas para prever o que será feito e definir as intencionalidades pedagógicas, mas também para avaliar os resultados do que foi planejado, principalmente no que se refere ao modo como as crianças acolhem e atendem as propostas. Por isso é importante que os professores reservem, em seus planejamentos, um espaço para registrar as reações das crianças, analisando os pontos positivos e negativos no desenvolvimento das atividades e o que pode ser melhorado numa próxima vez. Tais anotações, ao serem compartilhadas entre os docentes em reuniões pedagógicas, permitem reflexões que beneficiam a todos (FARIA e BESSELER, 2014, p.162).

E ainda,

A observação do cotidiano é fundamental já que o dia a dia das crianças oferecem muitos momentos que exigem que o professor exercite sua capacidade para decidir sobre a melhor maneira de intervir. É interessante observar aspectos como: a chegada da criança na escola – se está acompanhada ou não pela família; sua reação diante da presença de adultos e de outras crianças; suas atitudes ao brincar sozinha ou com os companheiros; por quais temas mais se interessa; entre outras muitas situações nas quais a criança revela seus conhecimentos prévios e aqueles em que será possível alcançar com a mediação do professor. Daí a importância de se desenvolver um olhar observador, de investigação, que permita apreender o aluno em toda a sua riqueza e em todas as suas dimensões singulares (FARIA e BESSELER, 2014, p.162).

Por isso, destacamos a importância dos registros no decorrer do processo de ensino aprendizagem e os modos de organização do portfólio das crianças. Os registros realizados pelos(as) professores(as) precisam ser coerentes com os princípios teóricos e metodológicos, de forma que para a realização tenha-se critérios a serem seguidos. No caso do portfólio, salientamos a importância da participação das crianças em sua organização, de forma que possamos desde a Educação Infantil vivenciar experiências avaliativas que levem em conta os seus dizeres e saberes.

## **Instrumentos de Avaliação no Ensino Fundamental**

Discorrer sobre a concepção de instrumentos avaliativos e os modos de organização no Ensino Fundamental pressupõe retomarmos a concepção de ensinar e de aprender, discutida no capítulo III, no qual destacamos que o processo de ensinar e de aprender, tem relações com o de aprendizagem desenvolvimento.

O modo como avaliamos, os tipos de instrumentos escolhidos e a forma como organizamos a prática avaliativa revela a cultura escolar que permeia o nosso cotidiano, no que se refere à concepção teórica e metodológica, concepção de sujeito (seres humanos), concepção de comunidade, sociedade e mundo.

De acordo com o que observamos nas práticas escolares, ainda vivemos uma cultura escolar habituada a realizar avaliação de cunho quantitativo, com foco nas notas, bem como nas relações de poder, que dizem respeito a cultura de reprovação e aprovação.

Com base nas reflexões realizadas no decorrer dos encontros regionais e nos realizados nas escolas, destacamos as provas, os seminários, as mostras científicas e culturais e os portfólios como significativos instrumentos avaliativos que envolvem: atividades objetivas e subjetivas, leitura e produção de textos, análise e síntese de ideias, reflexões científicas, dentre outras que podem ser realizadas desde a alfabetização.

As provas são os instrumentos mais utilizados ao longo da história da educação básica, e geralmente têm a característica de atividades – exercícios avaliativos, por meio de questões objetivas e subjetivas. Um dos principais objetivos da prova é o de analisar se os conhecimentos foram apropriados. Geralmente são realizadas por meio de atividades escritas, mas as mesmas também podem ser orais, em situações como rodas de debate sobre um determinado tema, vivências sobre a tabuada, etc.

Enquanto atividades avaliativas, as provas podem ser realizadas no decorrer do trimestre de forma individual ou em grupo, em sala de aula ou em casa (dever de casa), com vistas a analisar cada etapa do processo. Podem ser realizadas também, ao final do Plano de Estudos, a fim de fazer uma síntese dos conhecimentos, quando é organizado, por exemplo, uma semana para a sua realização. Muitas vezes denominados de bateria de provas ou semana de provas. Como podemos ver, elas podem ser de cunho diagnóstico e formativo, contribuindo com a avaliação somativa.

Enquanto atividade meio, podemos destacar a realização de situações de ensino aprendizagem que envolvem pesquisa, sistematização escrita das ideias, inserção de imagens como figuras, fotos, gráficos, tabelas, etc., para explicitar os conhecimentos.

A apresentação dos trabalhos, enquanto atividade fim, tem como objetivo compartilhar os conhecimentos produzidos e apropriados, podendo ser por meio de palestra – utilizando diferentes recursos didáticos pedagógicos, como powerpoint, cartazes, banner, filmes – oficina com vivências e experiências que demonstram os conhecimentos pesquisados, mostras científicas e culturais, jogos, brincadeiras, rodas de conversa, jornais informativos, recital, festival de música, de teatro que promovam debates sobre as principais ideias, entre outros.

Outra atividade avaliativa a ser desenvolvida é o portfólio que envolve a organização das atividades de ensino aprendizagem e avaliativas realizadas ao longo do trimestre. Para a sua organização é fundamental estabelecer alguns critérios previamente combinados. É importante considerar no portfólio as atividades significativas que mais contribuíram para o processo de ensino aprendizagem, tais como: planos de estudos, exercícios realizados em sala de aula e em casa, relatórios de pesquisa de campo, de entrevistas, de experiências (aulas práticas), observações sobre os trabalhos realizados em seminário, na mostra científica e cultural, parecer sobre as provas (simulados, semana de prova), com destaque nas questões relevantes.

A organização de um portfólio exige análise crítica do processo de ensino aprendizagem, sistematização das análises. No entanto, não basta diversificar os tipos de instrumentos. É fundamental considerar os modos como as questões avaliativas são propostas: as questões promovem a repetição, a memorização mecânica ou a compreensão dos conhecimentos? Quais aspectos dos conhecimentos devem ser considerados? Quais objetivos deve ser foco no processo avaliativo? O que devemos analisar em relação à criticidade, resolução de problemas, socialização e sistematização de conceitos? Quais cuidados são necessários na organização de cada instrumento adotado?

Aprender a elaborar critérios e instrumentos avaliativos é o nosso desafio, pois subjacente à importância da avaliação do processo de ensino aprendizagem está a necessidade de análise crítica dos resultados, que envolvem conhecimentos produzidos e apropriados, bem como objetivos alcançados.

A avaliação da aprendizagem é um componente do trabalho pedagógico que não pode estar dissociado dos demais temas que o compõem, na escola e na educação de uma maneira geral. O olhar deve ter a perspectiva de um todo, de um processo que envolve os componentes básicos do ensino e da aprendizagem, como objetivos, conteúdos, metodologias e a própria avaliação inclusive, até as concepções pedagógicas, ideologias e filosofias que permeiam os programas educacionais de uma escola, um sistema de ensino, um município, um estado e até mesmo uma nação (D'AGNOLUZZO, 2007, p.12).

Isso significa que as atividades avaliativas devem ser planejadas e organizadas com base na perspectiva teórica sócio histórica cultural. As questões a serem analisadas precisam ser coerentes com os objetivos propostos e com as situações de ensino aprendizagem vivenciadas ao longo do processo.

Destacamos que o sentido da avaliação não está no instrumento em si, mas no modo como usamos cada um, na maneira como organizamos e implementamos as proposições do documento curricular, de forma que para planejar e elaborar os instrumentos avaliativos é preciso levar em consideração,

Um projeto pedagógico que sustente uma prática de avaliação que tem na sua base a crença de que o ser humano é um ser em desenvolvimento, um ser em construção permanente. A avaliação é um ato subsidiário da obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis, portanto subsidiária de um processo, de um movimento construtivo. Portanto, é um instrumento de busca de construção. (LUCKESI, 2005, p. 4)

Redimensionar os modos de avaliar e de organizar os instrumentos avaliativos requer a implementação de uma avaliação diagnóstica, cotidiana, mediadora e inclusiva. E como tal, exige uma educação dialógica e que reveja a cultura escolar que ainda permeia o nosso cotidiano. Cultura escolar que os(as) estudantes vêm se apropriando desde a Educação Infantil e, que em muitas situações, “mesmo dando abertura aos(as) estudantes, eles(as) se sentem travados(as) a participarem, pois já foram podados pelo próprio sistema de ensino. Assim percebe-se que estão acostumados(as) a serem avaliados(as) da forma tradicional e sentem dificuldade em participar de aulas com diferentes objetivos de avaliação”. (IV Encontro na Escola – EMEF Gustavo Guilherme João Plaster, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>134</sup> Tais questões nos apontam a necessidade de revermos as práticas de avaliações realizadas em nossas escolas em suas dimensões quantitativas e qualitativas, uma vez que ainda trabalhamos com o predomínio das avaliações de cunho quantitativo voltadas para as notas (números) a partir do 3º ano e com foco na avaliação qualitativa na alfabetização.

## Instrumentos de avaliação na alfabetização

Pensar a avaliação no processo da alfabetização exige retomar as reflexões realizadas no capítulo VIII – a cultura escolar da educação básica, onde destacamos quem são os seus sujeitos.

A nossa concepção teórica de alfabetização, de ensino aprendizagem, de aprendizagem desenvolvimento, de formação humana e de avaliação, provoca o redimensionamento da cultura do processo de alfabetização, pois:

Pensamos que a alfabetização é um tempo determinado, ou seja, um período em que as crianças de idade específicas tem para alcançar determinados objetivos propostos, como ler, escrever, etc. E assim, ir caminhando e aumentando gradativamente os seus conhecimentos. (I Encontro Regional de Paraju, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>135</sup>

Ao considerarmos a alfabetização como um momento da vida peculiar às experiências infantis das crianças de seis a oito anos de idade, bem como um tempo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, precisamos levar em consideração as suas experiências com as práticas de leitura e produção de textos, tendo como finalidade a organização do trabalho pedagógico.

Faz-se necessário um processo avaliativo que promova um diagnóstico inicial e cotidiano de forma mediadora e inclusiva. Por isso, o instrumento avaliativo utilizado é o portfólio que traz as atividades de aprendizagem e de avaliação realizadas ao longo do trimestre, além das experiências vivenciadas com a participação das atividades diárias.

O portfólio vem sendo apontado, em nossos estudos, como um instrumento avaliativo de extrema importância, tendo em vista o seu caráter participativo, no qual os estudantes inserem-se no processo de avaliação na dimensão da auto e heteroavaliação (avaliação feita por outro) do processo de ensino aprendizagem. Isso significa que a organização do referido instrumento deve levar em consideração os modos de ensinar e aprender os conhecimentos, bem como as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

No decorrer da realização das atividades avaliativas, ocorrem significativas aprendizagens, uma vez que as crianças tem o desafio de responder as questões problematizadas. Por isso, precisamos entender a relação entre as atividades com objetivos de ensino aprendizagem e atividades com objetivo de avaliação.

As crianças precisam tomar ciência da importância da avaliação: quando estão realizando atividades com o propósito de aprender e quando estão realizando com o propósito de verificar o que já aprenderam. Para tanto, no processo de alfabetização podemos utilizar os diferentes instrumentos avaliativos tais como: atividades gráficas (comumente chamada de prova), práticas de leitura e de produção de textos<sup>XI</sup>, seminários, pesquisas de campo (aulas passeios), pesquisas bibliográficas (documentários, livros, filmes), apresentação das pesquisas; mostra científica e cultural, com realização de experiências (vivências concretas), maquetes, entre outras. São essas atividades avaliativas, juntamente com as escolhidas e analisadas no processo de ensino aprendizagem, que irão compor o portfólio produzido pelas crianças.

Integram o processo avaliativo as anotações feitas pelo(a) professora no decorrer do trimestre, que podem ser realizadas por meio de diário de campo, memorial, sempre no intuito de ter uma característica de documento avaliativo. Nele podemos registrar o nosso parecer sobre o processo de ensino aprendizagem, com a participação das crianças.

O portfólio pode ser utilizado como um instrumento para subsidiar o preenchimento das fichas de avaliação, tendo em vista que as mesmas constituem documentação sobre o que as crianças já aprenderam, o que ainda não aprenderam, o que ainda não foi trabalhado. É por isso que a ficha de avaliação não é um instrumento de avaliação, mas sim de sistematização do processo avaliativo.

Ao final da alfabetização, no 3º ano, as atividades avaliativas assumem a característica de provas para dimensionar notas. O foco do diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem passa a ser o de avaliar para melhor planejar e ensinar, dando lugar a cultura de avaliar para dar nota e assim, reprovar ou aprovar.

Esse olhar sobre a nota precisa ser revisitado. Ao emití-las, precisamos considerar o sentido da mesma para as crianças. O que significa ter tirado 90 se a prova valia 100? O que não conseguiu resolver e/ou responder? Por quê? Dessa forma destacaremos com os estudantes o motivo da realização das atividades avaliativas. Eles precisam tomar ciência desse sentido avaliativo, de forma que o foco seja o empenho para aprender o que ainda precisa e aprofundar o que já aprendeu, e não a nota em si.

XI Práticas de leitura e de produção não é a mesma coisa que tomar leitura e escrever sem motivo, objetivo e interlocutor real.

Como podemos perceber, a questão é como dinamizaremos o processo avaliativo. De que forma utilizaremos os diferentes e diversos instrumentos de avaliação? Como organizaremos as atividades avaliativas? E ainda, a coerência entre o que ensinamos e os modos como ensinamos, entre os tipos de situações de ensino aprendizagem e os de atividades avaliativas. Dessa forma humanizaremos um pouco mais o processo de alfabetização, de modo a vivenciar práticas didáticas pedagógicas que incluem e, por isso, reconhecem os estudantes como sujeitos de direitos, entre os quais, de se constituírem leitoras e produtoras de textos com consciência crítica.

## **Avaliação nos 4º e 5º anos e nos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental**

Conforme ressaltamos anteriormente, o sentido de avaliação diagnóstica, cotidiana, mediadora e inclusiva precisa ser apropriado por todos(as) que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, isto é, pela comunidade escolar, em especial pelos(as) estudantes e professores(as). Para tanto, faz-se necessário redimensionar a cultura escolar em que a avaliação é usada para dar nota, para passar de ano ou reprovar, bem como para garantir a disciplina. Com esse modo de avaliar, as atividades que envolvem situações de ensino aprendizagem perdem o sentido, e, conseqüentemente, tem implicações negativas nas próprias atividades avaliativas. Ambas acabam sendo realizadas com o único propósito de ganhar nota ou até mesmo só são realizadas quando valem nota.

Tudo isso acaba comprometendo o processo de ensino aprendizagem, trazendo um sentido negativo durante a formação dos(as) estudantes. O dever de casa, por exemplo, em muitas situações valem ponto, independente se houve acertos ou erros. Se o nosso foco é o processo de ensino aprendizagem, fazer o dever de casa implica em realizar atividades que promovam a apropriação ou aprofundamento dos conhecimentos. Deverá valer nota, quando for uma atividade de cunho avaliativo, isto é, com a intenção de avaliar. Desse modo, a nota seria referente ao percentual de acertos, reconhecendo o que errou, pois, os(as) estudantes têm o direito de aprender o que não conseguiram realizar na referida atividade. Mas, quando é pontuado apenas para garantir a execução do dever de casa, demonstramos atitudes que comprometem a formação ética e a possibilidade de emancipação humana.

Estamos garantindo os princípios que constam na nossa matriz de conhecimento durante as situações de ensino aprendizagem? E nas práticas avaliativas? Por isso, precisamos levar em consideração a realidade dos(as) estudantes “diagnosticando seus conhecimentos por meio de avaliações contínuas e objetivas, repensando a prática para dessa forma alcançar êxito”, (I Encontro Regional – Aracê, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>136</sup> no processo educativo.

Existe uma cultura escolar a partir do terceiro do Ensino Fundamental, quando as avaliações passam a valer nota, podendo perder o sentido de reflexão dos processos de ensino-aprendizagem e promovendo práticas pedagógicas fragmentadas que conduzem o processo avaliativo na perspectiva das relações de poder. Ganha ponto quem faz dever de casa, quem fica quieto (sem falar o que pensa, sem enunciar seus desejos e suas necessidades), enfim, quem conseguir se adaptar aos comportamentos que mantêm o *status quo*, revelando corpos dóceis, consciências alienadas, atitudes consumistas, desconsideração pelos princípios da diversidade, etc. “A avaliação não pode ser usada como instrumento disciplinar, pois ela deve servir como incentivo e redirecionamento da nossa prática. A prática da avaliação como ameaça atrapalha a aprendizagem, uma vez que pode causar bloqueio em nossos(as) estudantes”. (I Encontro Regional – Aracê, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>137</sup>

A avaliação nunca deve ser realizada de forma punitiva. Mas que busque mensurar os conhecimentos adquiridos, que seja criteriosa e coerente, que busque abordar de forma contextualizada os temas propostos e estudados (...) Quando avaliamos, estamos muitas vezes buscando saber o que os(as) estudantes aprenderam, mas se nossos mecanismos não forem eficazes a aprendizagem não ocorre. Precisamos avaliar os(as) estudantes, mas também a nossa prática). (I Encontro Regional – Sede, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>138</sup>.

Isso significa que independente dos instrumentos utilizados, ambos(as), estudantes e professores(as) são avaliados. A(o) professor(a) tem um parecer sobre o que conseguiu ensinar e os(as) estudantes do que conseguiram se apropriar por meio da metodologia utilizada.

Daí a necessidade de revisão dos modos de avaliar que vem se perpetuando ao longo da história da educação básica nos anos subsequentes ao da alfabetização: 4º ao 9º ano. Precisamos levar em conta a importância do diagnóstico constante nesse espaço tempo do Ensino Fundamental. Faz-se necessário rever

os modos de ensino aprendizagem, com vistas a: implementação da metodologia de mediação dialética; a utilização de instrumentos avaliativos que possam analisar se os objetivos propostos foram alcançados e se os conhecimentos focos foram apropriados; a organização de plano de intervenção para os(as) estudantes que necessitam de apoio por se apresentarem com dificuldades de se apropriarem de determinados conhecimentos, a realização de avaliação diversificada, isto é, diferentes modos de avaliar por meio de diversos instrumentos; a sistematização de registros pelos(as) estudantes e pelo(a) professor(a) ao longo do processo de ensino aprendizagem e das práticas avaliativas, com vistas a subsidiar as análises a serem feitas sobre o percurso de aprendizagem dos(as) estudantes e da prática de ensino do(a) professor(a).

Considerando o ciclo de vida dos(as) estudantes nessa etapa da educação básica, final da infância e inserção na adolescência, é importante que estejamos atentos(as) aos modos de acolhimento que costumamos ter com os(as) mesmos(as) no cotidiano das práticas pedagógicas. Precisamos estar atentos(as) as suas histórias de vida, aos seus anseios, seus desejos, suas opiniões, suas vitórias, suas dificuldades (emocionais, sociais, interpessoais, etc.), com vistas a incluí-los(as) no processo educativo. Para que tenhamos práticas de avaliação inclusiva e eficaz, devemos sempre

Buscar o conhecimento do histórico dos(as) estudantes. Acolhe-los(as) e permitir que eles(as) se sintam de fato acolhidos(as) na escola. Em seguida, devemos trabalhar de forma diferenciada auxiliando na realização das atividades no cotidiano escolar, no seu processo de aprendizagem desenvolvimento, conforme suas especificidades, levando sempre em consideração sua realidade. (I Encontro Regional – Paraju, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>139</sup>

Tais questões exigem considerarmos também as necessidades de ensino aprendizagem que são peculiares aos seus tempos, ritmos, percursos e modos de aprender. Por isso, a metodologia de mediação dialética pode fazer a diferença no processo de ensino aprendizagem, uma vez que requer diálogo, problematização e desafios tão próprios desse grupo de estudantes.

Dessa forma estaremos inserindo a gestão pedagógica no processo avaliativo. Ao incluirmos os(as) estudantes no processo de análise da mesma, estaremos de fato realizando práticas avaliativas que instiguem a tomada de consciência do que ensinamos e aprendemos. Nesse sentido, “ressaltamos a importância do apoio pedagógico no decorrer do processo de ensino aprendizagem para modificação da atual realidade. É preciso salientar que este trabalho deve contar com a participação de toda equipe docente”. (I Encontro Regional – Sede, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>140</sup>

Isso porque, os instrumentos avaliativos são também as atividades meio, com objetivo de analisar, verificar e diagnosticar o processo de ensino aprendizagem. Daí a importância de diversificar os instrumentos avaliativos, como também de considerar as atividades de ensino aprendizagem como instrumentos de análise do que o(a) estudante já sabe resolver sozinho(a), o que ainda não sabe e o que já sabe resolver com a ajuda. Sendo assim, não podemos perder de vista que

A avaliação é uma forma de verificação da aprendizagem durante o processo de ensino, não como forma de repreensão. A prática de avaliar proporciona um avanço e um bom desenvolvimento do(a) estudante num processo contínuo, por meio da ação reflexão. (I Encontro Regional – Aracê, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>141</sup>

Gostaríamos de ressaltar também as implicações das relações interpessoais nos processos de ensino aprendizagem e avaliativos, no período de formação do 4º ao 9º ano, em que os(as) estudantes demonstram necessidade de reconhecimento, revelam atitudes críticas por perceberem as contradições do contexto em que vivemos, e ainda, por se encontrarem em situações de pouco diálogo, pois suas vozes ainda não são consideradas no cotidiano das práticas pedagógicas. Tais questões indicam a necessidade de uma política de formação continuada, com vistas à realização de estudos sobre como planejar, implementar e analisar cada instrumento de avaliação, bem como aprofundamento sobre como analisar os dados de aprendizagem obtidos em cada tempo espaço da avaliação. Desse modo, estaremos qualificando o processo de ensino aprendizagem, as práticas avaliativas, as ações do conselho de classe e conseqüentemente a formação dos(as) estudantes.

## O Conselho de Classe e o Processo de Avaliação

Discutir e propor questões relativas ao processo de avaliação implica em retomarmos as reflexões sobre conselho de classe a partir do que já apontamos no capítulo VII, uma vez que o referido conselho constitui

um grupo de trabalho que trimestralmente se reúne para analisar, refletir e encaminhar questões relativas ao processo de ensino aprendizagem. Em nossa rede de ensino instituímos em calendário o dia da reunião do conselho de classe por entendermos que o mesmo é essencial no processo de gestão democrática. Nesses momentos, discutimos sobre a vida escolar dos(as) estudantes, no que diz respeito às notas e aos seus comportamentos, visando analisar as falhas e juntos(as) procurar corrigi-las.

A prática de reunião trimestral do conselho de classe vem acontecendo de forma sistemática nas escolas que implementam o Ensino Fundamental: EMEFs, Unidocentes, e Pluridocentes. No CMEI acontecem conselho de classe e os plantões pedagógicos, nos quais por meio das fichas avaliativas das crianças, são avaliadas pelas(os) professoras(es) e pedagoga(o), para registrar as análises e redimensioná-las caso necessário.

O plantão pedagógico acontece a cada trimestre, ora individual e ora coletivo com as famílias. É um momento muito importante para todos, entretanto ainda não garante um espaço de discussão das práticas pedagógicas. Usamos este dia para conversar com os pais, mostrar os portfólios... enfim, não discutimos internamente nossas práticas com nossos colegas e pedagogo. A rotina da Educação Infantil ainda é algo muito marcada. Precisamos aprender a qualificar o nosso tempo, somente assim conseguiremos redimensionar nossas práticas a partir das discussões realizadas no grupo. (IV Encontro na Escola. CMEI César Vello Puppim, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>142</sup>

Como podemos perceber, o conselho de classe no CMEI ainda é um desafio considerando a sua rotina diária. Encontrar um horário que reúna todos(as) é algo que precisamos dialogar mais, pois as auxiliares fazem parte deste processo e não faz sentido fazê-lo sem a participação das mesmas. Isso porque consideramos o dia da reunião do conselho de classe um espaço-tempo em que podemos dialogar sobre processo de ensino aprendizagem das crianças. Por isso, entendemos que na Educação Infantil, espaço tempo de produção, apropriação e objetivação de conhecimentos; faz-se necessário rever a importância da organização e implementação das reuniões de conselhos, tendo em vista que,

O processo de ensino aprendizagem exige avaliação cotidiana, mediadora e inclusiva de forma que haja diálogo com todos os envolvidos, as crianças devem ser ouvidas e atendidas em suas especificidades e motivadas a participarem das tomadas de decisões e resoluções de problemas num processo de reflexão coletiva. (I Encontro na Escola. CMEI de Perobas, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>143</sup>

E ainda, o espaço-tempo do conselho de classe na Educação Infantil se revela importante porque promove discussão das questões positivas e negativas sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido durante o trimestre: revisão da metodologia de ensino, análise dos avanços e retrocessos das crianças, com vistas a repensar as práticas pedagógicas para um melhor ensino aprendizagem.

O Conselho de Classe é um momento de discussão do trabalho pedagógico, em que o planejamento, a implementação, mediação e avaliação são partes interligadas e co-dependentes, o que faz ser uma relação intrínseca. O conselho de classe é contínuo e processual, apontando soluções, diante das dificuldades. (I Encontro na Escola. CMEI de Jutta Batista da Silva, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>144</sup>

Essas questões também são ressaltadas pelas EMEFs e UNIPLURIs, quando afirmam a importância do conselho de classe. O conselho de classe “torna-se um instrumento indispensável ao planejamento educacional, uma vez que dinamiza o processo de avaliação por intermédio das várias análises dos participantes, bem como a corresponsabilização das decisões tomadas e dos seus resultados”. (I Encontro na Escola. EMEF Córrego São Paulo, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>145</sup> Por isso, “precisamos que haja uma relação de diálogo nas discussões e reflexões tendo em vista, a interlocução das vozes que constituem a comunidade escolar afim de repensar o processo de ensino aprendizagem”. (I Encontro na Escola. UNI PLURIs, Aracê, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>146</sup>

Conforme destacamos acima, é de extrema importância a realização das reuniões trimestrais do conselho de classe, como também a revisão dos modos como realizamos as referidas reuniões, tendo em vista que “nem sempre contribuem para a prática pedagógica do(a) professor(a), pois muitas vezes só é feito anotações e estas ficam apenas arquivadas na escola”. (I Encontro na Escola. EMEF Córrego São Paulo, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>147</sup> Precisamos considerar também, conforme já destacamos

anteriormente, a urgente necessidade de pensarmos quem deve fazer parte do referido conselho, bem como, os modos de organização das práticas pedagógicas ao longo do trimestre com vistas a qualificar as análises, reflexões e encaminhamentos a serem feitos no dia da reunião do conselho de classe. Isso requer melhor compreensão sobre o sentido e significado de conselho de classe. Por isso, retomamos o conceito de conselho de classe, destacando que:

Ao Conselho de Classe cabe verificar se os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliativos e relações estabelecidas na ação pedagógico-educativa, estão sendo cumpridos de maneira coerente com o Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino. O Conselho de Classe constitui-se em um espaço de reflexão pedagógica, onde todos os sujeitos do processo educativo, de forma coletiva, discutem alternativas e propõem ações educativas eficazes que possam vir a sanar necessidades/dificuldades apontadas no processo ensino-aprendizagem. ((PARANÁ, 2008, p.14).

Se o dia do encontro de conselho de classe constitui um espaço tempo de reunião avaliativa, esta deve ser constituída por pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem, imbuídas pela prática de avaliação diagnóstica, cotidiana, mediadora, inclusiva, com vistas a resultados que emancipam e que garantam a inserção dos(as) estudantes no contexto em que vivem. Por isso,

O conselho de classe deve privilegiar a reflexão coletiva e democrática, onde todos avaliam e se auto avaliam em busca de melhores alternativas, para o sucesso da escola, se tornando um elemento básico para a integração das relações na unidade escolar, e conseqüentemente para a construção de um projeto político pedagógico de ação integradora e transformadora. (I Encontro na Escola. EMEF Rio Ponte, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>148</sup>

Sabendo que uma das principais atividades do conselho de classe é analisar o processo de ensino aprendizagem, com vistas a apontar alternativas tanto em relação às(aos) estudantes, quanto em relação aos(às) profissionais e famílias, faz-se necessário organizar o grupo de conselheiros de forma que a comunidade escolar esteja representada: diretor(a), pedagogos(as), professores(as) e representantes do conselho de escola (representantes de funcionários, de pais, da comunidade e de estudantes).

Sendo assim, podemos organizar um conselho de classe com as vozes da comunidade escolar, um grupo de conselheiros que possa de fato refletir, problematizar, encaminhar e acompanhar o processo de ensino aprendizagem, na dimensão da corresponsabilidade, em que cada representante tem o que fazer, por que fazer e como fazer ao longo de cada trimestre em prol da melhoria da qualidade da educação básica.

Isso significa que o dia da reunião do conselho de classe não é um momento pontual, mas parte de um processo da gestão democrática, bem como do processo de avaliação diagnóstica, cotidiana, mediadora e inclusiva, de forma que exige atuação sistemática dos conselheiros ao longo do trimestre desde o momento de organização do trabalho pedagógico. A organização do trabalho pedagógico deve ser o ponto de partida para o dia da reunião do conselho de classe.

O dia da reunião do conselho de classe é o momento destinado a socialização entre professores(as), pedagogos(as) e diretor(a) que possibilita à equipe pedagógica, rever seu trabalho, de modo a garantir o pleno desenvolvimento dos(as) estudantes, com estratégias de ensino aprendizagem que venham a suprir as necessidades identificadas no decorrer do trimestre e discutida no conselho. Por isso, é de fundamental importância todos(as) terem conhecimento das ações desenvolvidas na instituição escolar, garantindo um trabalho coletivo com participação dos(as) estudantes e do conselho de escola (AEC) durante um determinado período do conselho de classe. (I Encontro na Escola. EMEF Fazenda Osvaldo Retz, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>149</sup>

Isso significa que o grupo de conselheiros tem corresponsabilidades no processo de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes, que precisam ser levadas em consideração. “O conselho de classe deve se organizar de forma participativa, a partir do envolvimento de toda a comunidade escolar. Pois o mesmo é uma instância coletiva no qual reflete a relação professor(a)-estudante e processo ensino aprendizagem”. (I Encontro na Escola. EMEF José Uliana, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>150</sup>

Precisamos redimensionar a cultura escolar vivenciada em relação ao conselho de classe, isto é, “redimensionar a metodologia oferecida pela escola, visando práticas pedagógicas mais significativas e este momento deve possibilitar a participação de todos os segmentos para haver uma melhoria do ensino aprendizagem”. (IV Encontro na Escola. EMEF Augusto Peter Berthold Pagung, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>151</sup>

Conforme as reflexões destacadas, podemos perceber significativas contribuições dos conselhos de classe na avaliação e no redimensionamento das práticas pedagógicas, que nos provocam rever os modos como comumente vem sendo vivenciado. Sendo assim, reafirmamos a necessidade de qualificação do conselho de classe, com vistas a uma efetiva avaliação e encaminhamentos necessários sobre as reais necessidades da comunidade escolar, em especial dos(as) estudantes. Também chamamos atenção para o fato de que o dia do conselho não deve se resumir a um momento específico de plantão pedagógico, mesmo que nos momentos de plantão possamos estabelecer significativos diálogos com a família, com vistas a registrar as suas observações e opiniões sobre o processo ensino aprendizagem. Tanto o Conselho de Classe quanto o Plantão Pedagógico são momentos e espaços de reflexão onde podem ser encaminhamentos feitos pelo conselho, visando dialogar com cada família sobre a vida escolar dos seus filhos e das suas filhas.

Os conselhos de classe auxiliam o corpo docente e os outros profissionais da instituição de ensino envolvidos no processo ensino-aprendizagem a analisar as práticas pedagógicas, apontar caminhos para solucionar em conjunto problemáticas que afetam a relação entre o ensino e a aprendizagem, uma oportunidade de compartilhar experiências bem sucedidas, momento de análise de metodologias e sistema de avaliações e ainda a possibilidade do professor adequar e reavaliar sua prática educativa. (IV Encontro na Escola. EMEF José Uliana, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>152</sup>

Daí a importância de se considerar o conselho de classe como um momento coletivo de diálogo em que os(as) envolvidos(as) no processo de ensino aprendizagem possam conversar, discutir, sugerir e debater o Plano de Estudos desenvolvidos ao longo do trimestre, propondo soluções e sugestões das questões levantadas, para o bom andamento da gestão pedagógica. Esse processo possibilita um aprendizado coletivo, cujo resultado é o fortalecimento da gestão escolar e pedagógica na dimensão de uma gestão compartilhada, que por sua vez proporciona um novo cotidiano escolar, pois a comunidade escolar fortalecida, interage com os desafios e problemas sociais com consciência crítica. Isso porque, o conselho de classe se revela um

Mecanismo que possibilita uma melhor gestão democrática na escola, objetivando analisar todo o trabalho pedagógico realizado num determinado período escolar. Dessa forma, é analisado o processo pedagógico para apontar alternativas que viabilizem um melhor desempenho em relação aos estudantes e turmas, quanto aos docentes. Quando o conselho não observa os seus reais objetivos e quando não é bem conduzido, ele pode correr o risco de somente perceber as questões dos estudantes, suas notas e comportamentos, sem avaliar a própria prática educativa da escola. Ao invés de analisar o aluno na íntegra, o conselho atém-se a acentuar apenas seus pontos negativos. (I Encontro na Escola. EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>153</sup>

Sendo assim, de acordo com os estudos que estamos realizando na produção desse documento, toda a comunidade deve rever suas práticas, bem como

Conhecer e intervir diretamente para a solução de problemas, como por exemplo, dificuldades de aprendizagem, relações interpessoais, dificuldades financeiras, indisciplina, recuperação de valores e princípios éticos, etc. Assim poderá analisar os pontos negativos e positivos, para que haja um aperfeiçoamento, sendo uma das poucas oportunidades em que é possível reunir os docentes das diversas disciplinas de um mesmo ano com o objetivo de analisar os processos de ensino e de aprendizagem sob múltiplas perspectivas. Quando as discussões são bem conduzidas, elas favorecem a análise do currículo, da metodologia adotada e do sistema de avaliação da instituição. (I Encontro na Escola. EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth, 2015 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>154</sup>

Dessa forma, a prática de um efetivo conselho de classe possibilita à comunidade escolar uma interessante e significativa experiência formativa e avaliativa da gestão pedagógica. Essas análises nos remetem a discorrer sobre as avaliações externas que comumente vem sendo implementadas, principalmente no que se refere às suas implicações na organização do trabalho pedagógico, mais especificamente no conceito de currículo escolar, bem como as suas implicações na concepção de avaliação do ensino aprendizagem, acima destacada.

## Avaliações Externas: implicações no currículo escolar

De acordo com o MEC (BRASIL, 2010 apud Vieira e Fernandes, 2011, p.125), o objetivo das avaliações em larga escala é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. No entanto, estas apenas verificam se as competências e habilidades foram alcançadas pelo(a) estudante ou não. Não leva em consideração a realidade de cada escola e de cada estudante.

O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando [...] Porém, o conceito avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação (LUCKESI, 2002, p. 92-93 apud VIEIRA e FERNANDES, 2011, p.125).

Atualmente as avaliações externas têm servido como parâmetro dos conhecimentos a serem trabalhados em cada turma no intuito de alcançar melhores índices, de forma mecânica distanciando-se da formação de sujeitos com consciência crítica. E o mais grave é que essa lógica, vem constituindo o currículo da escola. Os conhecimentos tratados nas avaliações externas e o modo como são organizados têm direcionado o que ensinar e como ensinar no cotidiano das práticas pedagógicas. Por isso, precisamos refletir sobre os conhecimentos propostos nas referidas avaliações, tendo como foco as reais necessidades deste município, com vistas a garantia dos direitos de ensino aprendizagem dos conhecimentos que são de fato necessários.

Para tanto, conforme já destacado ao longo desse documento, se faz necessário uma educação que possibilite a formação de sujeitos com ideias mais humanizadas; promova a interlocução dos conhecimentos cotidianos e científicos, de forma que os conhecimentos camponeses sejam reconhecidos como ponto de partida e de chegada; instiga a compreensão das contradições do cotidiano de uma sociedade capitalista, que invisibiliza as comunidades do campo; propicia atitudes de ousadia e de buscas incessantes de melhorias da qualidade de vida nas comunidades camponesas; possibilita a inserção de todos(as) em práticas sociais e culturais que primem pela coletividade; instigue a compreensão da importância das vidas no planeta terra.

Estará a avaliação externa garantindo essas necessidades reais? A avaliação externa leva em consideração as particularidades camponesas? Leva em consideração o princípio da diversidade e da inclusão? Ou estará a referida avaliação a serviço da mera verificação de conhecimentos? Da promoção da homogeneidade de saberes e dizeres? Como podemos perceber, temos alguns desafios que precisam ser compreendidos e superados, ao longo da implementação desse documento. Precisamos exercitar os princípios da educação dialógica, isto é, romper com as relações de poder que ainda permeiam as práticas avaliativas na educação básica.