



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS – UNIMES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSÉ CARLOS SANTOS DA SILVA

**O PLANEJAMENTO HORIZONTAL DA AULA, BASEADO EM
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM, COMO INSTRUMENTO DO
PROCESSO DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA**

**SANTOS
2019**

JOSÉ CARLOS SANTOS DA SILVA

**O PLANEJAMENTO HORIZONTAL DA AULA, BASEADO EM
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM, COMO INSTRUMENTO
DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadoras: Profa. Dra. Andrea Wild e Profa. Dra. Elisete Gomes Natário.

**SANTOS
2019**

S58p Silva, José Carlos Santos da,
O planejamento horizontal da aula, baseado em expectativas de aprendizagem,
como instrumento do processo de avaliação contínua / José Carlos Santos da Silva,
2019.
133 p.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Gomes Natário.

Coorientadora: Profa. Dra. Andrea Wild.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós Graduação em Práticas
Docentes no Ensino Fundamental - Universidade Metropolitana de Santos, Santos,
2019.

Inclui bibliografia.

1. Plano de aula. 2. Avaliação contínua. 3. Aprendizagem.

I. Título.

CDD 370

A dissertação de mestrado intitulada **“O planejamento horizontal da aula, baseado em expectativas de aprendizagem, como instrumento do processo de avaliação contínua”**, elaborada por José Carlos Santos da Silva, foi apresentada e aprovada em 14/5/2019, perante banca examinadora composta por:

Profa. Dra. Andrea Wild
Coorientadora

Profa. Dra. Cibele Mara Dugaich

Profa. Dra. Daisy Inocência Margarida de Lemos

Profa. Dra. Elisete Gomes Natário
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Programa: Pós-graduação Stricto Sensu em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental.

*Dedico este trabalho aos meus mestres e à minha família por
sempre estarem do meu lado.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus e ao universo por colocarem no meu caminho pessoas maravilhosas e por me proporcionarem forças para buscar meus objetivos.

À minha mãe, Josefa, que sempre foi minha força para seguir, inúmeras vezes tentou multiplicar amor, carinho e atenção, se é que isso é possível, para que eu não sentisse falta do carinho e atenção de pai. Se Deus me der uma chance de viver outra vez, eu só quero se tiver você, mãe! Ao meu irmão Alan, que é meu braço direito em todos os momentos, e minha sobrinha Agatha, que trouxe alegria e amor para família.

Às irmãs que a vida me trouxe, Taiara e Thaisy, sempre me motivando e acreditando em mim, já disse e repito, não consigo mais imaginar a minha vida sem vocês! À Renata pelo companheirismo, carinho e pela força!

À Profa. Dra. Elisete Gomes Natário por todo apoio e dedicação, por toda orientação, sugestões e todo o conhecimento a mim transmitido, meu muito obrigado.

À Profa. Dra. Andrea Wild, por todas as orientações, dedicação, conhecimento e principalmente por acreditar em mim, por aceitar pegar na minha mão e caminhar comigo para construção deste projeto, muito obrigado por tudo!

À Profa. Dra. Cibele Dugaich por todas as aulas ministradas durante este curso e principalmente por aceitar compor a banca de qualificação e defesa deste trabalho e também por acrescentar ainda mais conhecimento na minha vida.

Às diretoras Camila Marinho Diniz e Rosemeire Zacariotti, das escolas que desenvolvi esta pesquisa e que sempre acreditaram nas minhas ideias e me apoiaram.

E finalmente, aos professores, pais dos alunos que participaram da pesquisa e principalmente aos meus alunos, que entenderam meu projeto e contribuíram brilhantemente.

“Solidários, seremos união. Separados uns dos outros seremos pontos de vista. Juntos, alcançaremos a realização de nossos propósitos.”

Bezerra de Menezes

*Aos outros dou o direito de ser como são.
A mim, dou o dever de ser cada dia melhor.*
Chico Xavier

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.*
Rubem Alves

SILVA. José Carlos Santos. **O planejamento horizontal da aula, baseado em expectativas de aprendizagem, como instrumento do processo de avaliação contínua.** 2019. 133 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2019.

RESUMO

Muitos professores acreditam que só estão avaliando quando aplicam provas. A avaliação aparece nesses contextos como algo que encerra um ciclo e que depois desta, parece que o estudante não precisará mais daqueles conteúdos, ou ainda, como algo que o aluno não tenha adquirido efetivamente conhecimento. A pesquisa tem por objetivo apresentar o planejamento horizontal da aula como instrumento para o processo de avaliação contínua, buscando fornecer subsídios para que a avaliação seja formativa, assim como previsto na LDB 9.394/96 e, desta forma, seja possível acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos e fazer as intervenções necessárias, caso o estudante não esteja aprendendo, ou ainda não esteja sendo aplicada a avaliação contínua da forma como prevista em (BRASIL, 1996; 1997; 2010; 2017). Para tanto, a metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação e a abordagem escolhida de caráter qualitativo. Essa pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Guarujá, São Paulo, com 28 estudantes do 7º ano do ensino fundamental mediante aplicação de dois planos de aula com os devidos registros do desenvolvimento das aulas e posterior discussão dos resultados. Os planos de aula foram aplicados no primeiro semestre letivo de 2018 e, da aplicação destes planos, levantaram-se dados acerca da participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades e como estes podem ter suas dúvidas esclarecidas com instrumentos contínuos de avaliação, para uma reflexão sobre o processo de avaliação contínua, tanto em subsídios teóricos e didáticos para os professores no sentido de rever suas práticas, quanto para os estudantes, no sentido de conhecer suas dificuldades e buscar meios para saná-las, auxiliando assim no desenvolvimento da autonomia no seu processo de aprendizagem. Diante do resultado da pesquisa, no sentido de ter um retorno dos estudantes que atendeu as expectativas de aprendizagens da rede de ensino e uma facilidade maior de identificar as defasagens dos estudantes e propor ações para resolver as dificuldades apresentadas, surgiu a necessidade de propor um curso de formação continuada para professores, apresentado após as considerações finais deste estudo.

Palavras-chave: Plano de aula. Avaliação contínua. Aprendizagem.

ABSTRACT

Many teachers believe they are only evaluating when they apply tests. The evaluation appears in these contexts as something that ends a cycle and that after this, it seems that the student will no longer need those contents, or as something that the student has not effectively acquired knowledge. The aim of the research is to present the horizontal planning of the class as an instrument for the continuous assessment process, seeking to provide support for the evaluation to be formative, as foreseen in LDB 9.394 / 96 and, in this way, it is possible to follow the evolution of learning of the students and to make the necessary interventions, in case the student is not learning, or is not being applied the continuous evaluation of the form as predicted in (BRASIL, 1996, 1997, 2010, 2017). Therefore, the research methodology adopted was the action research and the chosen approach of qualitative character. This research was carried out in a municipal public school in the city of Guarujá, São Paulo, with 28 students from the 7th year of elementary school through the application of two lesson plans with the proper records of class development and discussion of the results. The lesson plans were applied in the first semester of 2018 and, from the application of these plans, data were collected about the participation of the students in the development of the activities and how they can have their doubts clarified with continuous evaluation instruments, for a reflection on the process of continuous evaluation, both theoretical and didactic subsidies for teachers to review their practices, as well as students, in order to know their difficulties and seek ways to remedy them, thus helping in the development of autonomy in their process of learning. Considering the result of the research, in order to have a return of the students that met the expectations of learning in the educational network and a greater facility to identify the lags of the students and propose actions to solve the difficulties presented, the need arose to propose a course of continuing education for teachers, presented after the final considerations of this study.

Keywords: Lesson plan. Continuous evaluation. Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de aula horizontal do 1º bimestre	66
Quadro 2 – Plano de aula horizontal do 2º bimestre	78
Quadro 3 – Respostas dos alunos sobre quais foram as disciplinas que fizeram parte do plano de aula desenvolvido.....	119
Quadro 4 – Respostas dos estudantes sobre quais foram os conteúdos estudados na atividade desenvolvida.....	121
Quadro 5 – Respostas dos estudantes sobre quais foram as atividades desenvolvidas no trabalho.....	123
Quadro 6 – Respostas dos estudantes sobre o que eles aprenderam com o trabalho desenvolvido.....	125
Quadro 7 – Respostas dos estudantes sobre qual a importância desse assunto para a vida.....	127
Quadro 8 – Respostas dos estudantes sobre o que eles acharam da atividade proposta.....	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem dos estudantes em atividades de construção de gráficos e tabelas.....	69
Figura 2 – Imagem dos estudantes em atividades de construção de gráficos e tabelas	70
Figura 3 – Imagem dos estudantes em atividades de construção de rol de resultados.....	71
Figura 4 – Imagem dos estudantes em atividades de construção de gráficos.....	72
Figura 5 – Imagem de uma das respostas da autoavaliação – Participante 1	74
Figura 6 – Imagem de uma das respostas da autoavaliação – Participante 2	74
Figura 7 – Imagem de uma das respostas da autoavaliação – Participante 3	75
Figura 8 – Imagem dos estudantes em atividades com material dourado	79
Figura 9 – Imagem dos estudantes em atividades com material dourado	80
Figura 10 – Imagem dos estudantes em atividades com material dourado	80
Figura 11 – Imagem dos estudantes em atividade prática – feira da porcentagem.....	84
Figura 12 – Imagem da atividade prática - – feira da porcentagem	85
Figura 13 – Imagem dos estudantes em atividade prática – feira da porcentagem.....	86
Figura 14 – Imagem dos estudantes realizando autoavaliação	87
Figura 15 – Imagem de uma autoavaliação – Participante 1	88

Figura 16 – Imagem de uma autoavaliação – Participante 3	
.....	88
Figura 17 – Imagem de uma autoavaliação – Participante 4	
.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
Minha prática.....	16
INTRODUÇÃO	21
JUSTIFICATIVA	25
1 OBJETIVOS	27
1.1 Objetivo geral	27
1.2 Objetivos específicos	27
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	28
2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.....	29
2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais	32
2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica	34
2.5 Base Nacional Comum Curricular	38
2.6 Planejamento	40
2.6.1 Planejamento escolar	41
2.6.2 Plano de ensino e plano de aula	43
2.7 Processo de ensino aprendizagem	44
2.8 Objetivos de aprendizagem	46
2.9 Processo de avaliação	48
2.9.1 Avaliação formativa e avaliação somativa	52
2.9.2 Instrumentos de avaliação e seus registros	53
3 PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1 Delineamento	60
3.2 Área de realização	61
3.3 População	61
3.4 Instrumento	61
3.5 Procedimento de coleta de dados	62
3.6 Procedimento de análise de dados	62
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
4.1 Intervenção na prática	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
6 PRODUTO	93
REFERÊNCIAS	116

APÊNDICE A - Questões para autoavaliação.....	118
APÊNDICE B - Respostas dos estudantes à questão: “Quais foram as disciplinas que fizeram parte do trabalho?”	119
APÊNDICE C - Respostas dos estudantes à questão: “Quais foram os assuntos estudados?”	121
APÊNDICE D - Respostas dos estudantes à questão: “O que fizemos no trabalho?”	123
APÊNDICE E - Respostas dos estudantes à questão: “O que eu aprendi?”	125
APÊNDICE F - Respostas dos estudantes à questão: “Qual a importância desse assunto para nossa vida?”	127
APÊNDICE G - Respostas dos estudantes à questão: “O que eu achei dessa atividade?”	129
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais ou responsáveis	131
ANEXO B - Material Dourado	132
ANEXO C - Questões para atividade com o material dourado	133

APRESENTAÇÃO

Sempre gostei de estudar e os professores percebiam essa característica desde a antiga 1ª série do 1º grau, atual ensino fundamental, e sempre me incentivaram durante toda a minha vida escolar. Tive alguns professores que me fizeram querer ser professor também, mas devido às minhas condições de vida naquele momento de término do 2º grau, atual ensino médio, não pude ingressar na faculdade. Dois anos depois consegui ingressar no curso de Administração. No final desse curso tive a oportunidade de lecionar pela primeira vez, foi uma experiência incrível e, naquele momento, tive a certeza que aquele era o meu verdadeiro caminho.

Desde 2007, tive experiências como professor desde o PROJOVEM URBANO¹, rede estadual de ensino, onde lecionei por 4 anos, rede particular onde atuei por 5 anos até chegar na escola técnica estadual do governo do estado de São Paulo, na qual atuo no ensino médio e ensino técnico e na prefeitura municipal de Guarujá, na qual atuo no ensino fundamental II até os dias atuais.

Durante este percurso, tive muitas experiências que acrescentaram muito conhecimento à minha carreira profissional, pude aprender diversas sistemáticas de ensino, senti a necessidade de me qualificar cada vez mais, portanto, assim que conclui a faculdade de administração também cursei matemática, depois cursei especialização em docência do ensino superior e, logo após, licenciatura em pedagogia.

Minha prática Pedagógica

Lecionei pela primeira vez na rede estadual de ensino, no ano de 2007, em uma turma da educação de jovens e adultos e, naquele momento, descobri

¹ Projeto do Governo Federal que visa elevar a escolaridade de jovens de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, e que não tenham concluído o ensino fundamental, para concluir essa etapa do ensino juntamente com uma qualificação profissional.<
<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17462-projovem-urbano-novo>>

a minha vocação profissional para a vida inteira, eu tinha, então, 24 anos de idade.

A partir de então trabalhei em escolas muito difíceis da rede estadual, tanto em relação aos estudantes quanto em relação ao corpo docente e à direção, nas quais a preocupação com a aprendizagem dos alunos parecia não ser prioridade, mas, sim, apenas para cumprir metas de estudantes promovidos, enquanto a aprendizagem parecia ficar em segundo plano.

Cabe ressaltar, porém, que o artigo 32 da LDB Nº 9.394/96 que trata sobre o ensino fundamental diz que, neste nível de ensino, o estudante deve ter pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, porém, parecia que este artigo da LDB era desconhecido por alguns gestores, uma vez que muitos alunos eram promovidos sem terem atingido o que trata o referido artigo. Isso parecia não importar, tanto que muitos estudantes chegavam ao ensino médio com grandes dificuldades na leitura, escrita e em cálculos simples.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006):

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL,1996).

Naquela época, faltava-me conhecimento pedagógico suficiente para compreender a real situação que vivenciava e de que forma eu poderia intervir naquele contexto, de modo a promover uma melhoria do processo de ensino aprendizagem daqueles alunos, apenas sentia que aquele ambiente não era para mim.

Neste mesmo período, participei de um processo seletivo para lecionar no PROJOVEM URBANO no qual os estudantes tinham entre 18 e 29 anos e não haviam concluído o ensino fundamental. Assim, eles concluiriam o ensino fundamental e terminariam o curso com uma qualificação profissional. Lá atuei como professor de educação profissional na área de Administração.

Este projeto tinha como principal objetivo inserir esse jovem no mercado de trabalho, oferecendo a ele essa qualificação profissional básica inicial, juntamente à conclusão do ensino fundamental.

Segundo Sacristan e Gómez (1998), este é o objetivo da escola, preparar os estudantes e incorporá-los no mundo do trabalho, eu acreditava que o papel da escola realmente seria este, mas não era o que efetivamente acontecia dentro da escola.

No segundo semestre de 2010, saí deste projeto e comecei a lecionar na rede particular onde aprendi e cresci muito enquanto professor, neste período também lecionava na rede estadual de ensino.

Esta escola particular tinha características da pedagogia tradicional, conforme Saviani (1999), trazendo o professor como detentor do saber e o aluno como um mero espectador do processo de aprendizado, desde os uniformes dos estudantes, com camiseta, agasalho, bermuda para os meninos e short saia para as meninas, obrigatoriamente, até a organização da escola na qual o professor é o centro do conhecimento e ao estudante cabia apenas resolver as tarefas em ordem e em silêncio, sendo punidos caso não desempenhassem suas atribuições.

As questões de individualismo, competitividade e falta de solidariedade, citadas por Sacristán e Gómez (1998), eram muito explícitas nesta instituição, separando os estudantes de acordo com seu rendimento, inclusive com material didático diferente para as turmas, ainda que estando na mesma série.

Em 2012, deixei a rede estadual de ensino e ingressei no Centro Paula Souza², atuando nas escolas técnicas estaduais e, a partir de então, todo o pensamento sobre a educação se modificou na minha vida.

Particpei de inúmeras capacitações sobre o pensamento de Paulo Freire que é a base das ações do ensino médio do Centro Paula Souza e aprendi que, segundo Freire (1998), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou para a sua construção. Este pensamento é o alicerce das ações do ensino médio nas escolas técnicas estaduais, e aquilo que eu não via na rede estadual, tampouco na rede particular, conseguia observar ali. Então consegui aprimorar minha prática pedagógica, comecei a entender que o processo era mais importante que as avaliações pontuais. Assim, as questões relacionadas à avaliação ganharam um espaço considerável nas minhas ações.

² O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI).

Este período foi de muito conhecimento e crescimento profissional, adquiri muitas experiências enriquecedoras tanto na rede particular, com na escola técnica. Minhas práticas sempre foram pautadas pela preocupação com a aprendizagem dos alunos, buscando sempre fazer com que o estudante seja protagonista da sua aprendizagem, proposta esta que aprendi no Centro Paula Souza.

Em 2015, ingressei na rede municipal de ensino de Guarujá, os desafios continuaram, afinal, iniciar em uma rede de ensino nova, rotinas de trabalho diferentes e diretrizes diferentes revelaram-se bastante motivadores. Mesmo já tendo vivido outras experiências semelhantes, o início de uma nova jornada é sempre emocionante.

Atuo na rede municipal da mesma forma que atuo na escola técnica estadual, resgatando a autoestima dos estudantes, aproveitando as experiências de cada um, valorizando a iniciativa, a busca pelo conhecimento e oferecendo condições para que esse estudante se torne o protagonista de sua aprendizagem.

A rede municipal de ensino do Guarujá oferece uma estrutura para trabalhar muito melhor do que as demais, permitindo-me viver outras experiências, como, por exemplo, recursos de lousa digital na maioria das salas, bibliotecas em algumas escolas e laboratório de matemática, que são alguns dos recursos oferecidos.

Cabe ressaltar que, na rede municipal, não somos autorizados a alterar a ordem dos conteúdos para facilitar os trabalhos coletivos e existem avaliações bimestrais desenvolvidas pelos coordenadores de área a fim de verificar a aprendizagem dos alunos. Após isso, há discussão por área com os dados tabulados pela Secretaria Municipal de Educação e, logo após, a coordenação de área envia exercícios para serem trabalhados com os alunos evidenciando as maiores dificuldades apresentadas, tudo elaborado pela Secretaria de Educação, cabendo ao professor somente implementar as ações estabelecidas, conforme Giroux (1997).

O que sempre me angustiou, na maioria dessas experiências, foi o fato de os estudantes não se acharem responsáveis pela aprendizagem deles, ouvindo comentários como: “Professor, por que o senhor me deu essa nota?”

ou “Por que o senhor me deixou de recuperação? Eu fiz tudo que o senhor pediu.”, entre outros questionamentos.

Portanto, acredito que o aluno precisa se ver como protagonista da sua aprendizagem e adquirir autonomia nessa construção, participando das decisões dentro da sala de aula e até mesmo da escola, refletindo e intervindo de maneira construtiva.

Desenvolvo uma série de ações conjuntas ao longo do ano, tais como: discutir os instrumentos de avaliação que serão utilizados, o desenvolvimento das tarefas de casa e o registro do acompanhamento dessas tarefas, a responsabilidade para com o cumprimento das obrigações, a autoavaliação e a avaliação do desempenho da turma no bimestre que se encerra, a fim de que se analisem os pontos positivos da turma e para que os pontos negativos sejam corrigidos.

Procuro desenvolver atividades que estejam ligadas ao cotidiano dos alunos, peço que eles reflitam, argumentem, debatam sobre os conteúdos, para cumprir a tarefa proposta.

No decorrer do ano, é notório o amadurecimento e o senso de responsabilidade que a maioria dos estudantes adquirem, a maior parte deles entende que são os responsáveis por sua aprendizagem, que precisam ser organizados, que precisam refletir sobre suas ações e que precisam se dedicar para alcançar melhorias no seu desempenho.

Porém, “nem tudo são flores”, claro que sempre temos alguns entraves que dificultam o cotidiano escolar, as principais dificuldades que encontro decorrem das atitudes de alguns poucos alunos que realmente não entendem os objetivos propostos e não ajudam, como por exemplo: não querem realizar as atividades propostas, provocam outros colegas e querem brincar durante a aula, também há o excesso de faltas dos outros professores que faz com que os professores presentes tenham que se desdobrar para adiantar aulas.

INTRODUÇÃO

É fato que muitos professores acreditam que só estão avaliando quando aplicam provas, portanto, é muito comum que, na maioria das escolas, haja uma semana de provas bimestrais, uma semana de provas substitutivas e de provas de recuperação, entrega de listas de exercícios, valendo pontos que serão acrescidos às notas do bimestre, entre outras situações.

Já por parte dos estudantes é comum algumas falas, como: *“O que vai cair na prova?”*, *“O que eu tenho que estudar?”*, *“Por que o senhor me deu esta nota?”*.

Ou, segundo Depresbiteris e Tavares (2009):

“Oba! Acabaram-se as provas, já não tenho mais nada que estudar.”

“Isso aí cai na prova, professor?”

“Estudei tanto para nada! Não caiu nada do que estudei...que perda de tempo...”; (2009, p.17)

A avaliação aparece nestes contextos como algo que encerra um ciclo, como se depois o estudante não precisará mais daqueles conteúdos, ou que ainda haja algo que o estudante não tenha adquirido efetivamente conhecimento, uma vez que precisará saber o que “vai cair” na prova.

Ainda pode ser pior, como se nada daquilo que foi ensinado foi empregado para a resolução da prova.

Faz-se necessário uma reflexão sobre a avaliação, qual a sua finalidade, o que se pretende, quais são as expectativas de aprendizagem, o porquê da escolha de cada instrumento de avaliação, mas essa reflexão deve ser inicialmente feita pela escola, até porque neste momento é importante também se definir o perfil desejado do aluno, as estratégias de ensino, desempenho docente, entre outros aspectos relevantes, como também abordado por Depresbiteris e Tavares (2009).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010):

[...] uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL,2010).

Sendo assim, toda a construção das ações dentro da escola deve ser pensada diante das experiências escolares, questões sociais, vivências e conhecimentos prévios dos estudantes para que desta forma seja efetivada a aprendizagem.

Logo, a avaliação está contida neste processo de construção da identidade dos estudantes, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, de tal forma que as avaliações devem ser pensadas à luz das situações do cotidiano, para que façam sentido para o estudante.

Ainda conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 2010).

Zabala (1998), ao discorrer sobre os conteúdos de aprendizagem, diz que devem envolver tanto as contribuições das disciplinas como também todos os que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

Sacristán e Gomez (1998) em uma perspectiva semelhante e associada às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, entendem que os conteúdos devem abranger todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar. Logo, defendem que “é necessário estimular comportamentos,

adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimento”. (p.150)

Para Luckesi (1996), é corrente o emprego da avaliação como instrumento de verificação do conhecimento acumulado pelo aluno, visando à sua classificação em apto ou inapto e, assim, promovê-lo ou retê-lo. Nesta situação, estamos adotando o princípio de verificação do conhecimento, ao invés de avaliação do conhecimento. Ainda, segundo o autor, “o ato de avaliar implica em coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade” (p.52); a partir de então, no entendimento do autor, devem ser tomadas decisões de manter a situação como está ou de atuar sobre ela.

O artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 1996, determina que:

V- A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...] (BRASIL, 1996);

Portanto, a avaliação não deve ser pontual, mas, sim, contínua e cumulativa do desempenho do aluno, bem como os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, sendo assim, apoiado na fundamentação teórica exposta, a verificação ideal do rendimento é um acompanhamento de todo o processo, com o acompanhamento da construção diária do conhecimento do estudante.

Desta forma, o que se pretende com este trabalho é defender a utilização do planejamento horizontal de aula a fim de se verificar com maior eficácia a aprendizagem dos alunos por meio das atividades propostas diariamente, associadas com maior proximidade aos objetivos daquele componente curricular, às expectativas de aprendizagem, habilidades e competências a serem desenvolvidas com aquele conteúdo.

O foco principal é o de promover uma discussão no campo da avaliação, abordando aspectos da avaliação formativa, mostrando que esta não deve ser encarada como uma ação inovadora, restrita a ações implementadas por

escolas pilotos, como postula Perrenoud (1999) mas, sim, um objeto de discussão e também de ação efetiva por todos dentro da educação, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) defendem que a avaliação contínua deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem e tem, como objetivo diagnosticar potencialidade e problemas de aprendizagem, para que se possa realizar uma intervenção imediata e assim resolver os problemas apresentados pelos alunos.

A avaliação formativa propicia tanto ao docente quanto aos estudantes, instrumentos para analisar o desenvolvimento da construção da aprendizagem, fazer uma autoavaliação, replanejar as ações para que não haja lacunas na aprendizagem dos alunos, de modo que consigam promover mecanismos de recuperação contínua das habilidades não desenvolvidas, atendendo, assim, ao que determina o artigo 24 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

JUSTIFICATIVA

O foco principal deste projeto é promover uma discussão no campo da avaliação, abordando aspectos da avaliação formativa, mostrando que a esta não deve ser encarada como uma ação inovadora, restrita a ações implementadas por escolas pilotos, como orienta Perrenoud (1999), mas, sim, um objeto de discussão e também de ação efetiva por todos dentro da educação, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), estabelecem que:

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo (BRASIL, 2013).

O corpo docente, tendo em mãos informações esclarecedoras acerca da avaliação formativa, tem condições de entender claramente que a avaliação contínua é um procedimento eficaz para a correta avaliação da aprendizagem dos alunos, inclusive previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que, por sua vez, garante o direito de os alunos serem avaliados continuamente. À medida que os docentes identificarem dificuldades de aprendizagem, podem promover condições para que o aluno possa recuperar defasagens apresentadas. (BRASIL, 1996).

Portanto, a utilização do plano de aula horizontal é um instrumento facilitador para a aplicação da avaliação contínua porque é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos, segundo Libâneo (1993).

Devido a sua estrutura, que sistematiza as habilidades e competências a serem desenvolvidas, os conteúdos, estratégias e os instrumentos de avaliação, é possível, a cada momento do desenvolvimento das atividades verificar o desempenho dos alunos e desta maneira identificar as habilidades

que não estão sendo desenvolvidas e intervir de forma mais objetiva para solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

1 OBJETIVOS

1.1 Objetivo geral

Pretende-se propor a utilização do planejamento horizontal de aula como instrumento do processo de avaliação contínua, para que esta não seja um procedimento pontual para verificação da aprendizagem, mas sim um instrumento desse processo, em que o docente terá uma visão dos resultados apresentados pelos alunos no passo a passo da aplicação do plano de aula, podendo fazer as intervenções necessárias para sanar as dificuldades apresentadas antes do final do período de aulas e também para que o docente possa rever suas estratégias em sala de aula.

1.1.1 Objetivos específicos

- demonstrar que é possível com o planejamento horizontal da aula avaliar continuamente;
- discutir os resultados da aplicação do planejamento horizontal da aula no processo de aprendizagem;
- discutir a avaliação contínua à luz do planejamento horizontal da aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é base para a legislação que regulamenta a educação básica do país; assim, partindo do seu artigo 6º, tem-se que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL,1988).

Sendo assim, tem-se que a educação é um direito social que é condição imprescindível para o exercício de seus direitos enquanto cidadão brasileiro. Ainda na Constituição, o artigo 205 fundamenta o direito à educação, como:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

O artigo 206 ainda complementa, dando aqui um destaque para os incisos I, II e III que serão base para discussões futuras nesta pesquisa:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL,1988);

Como é possível observar, a Constituição prevê que a educação é um direito de todos e que as condições de acesso e permanência devem ser asseguradas enquanto princípios básicos, assim como a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar.

A Constituição no artigo 214 ainda estabelece o plano nacional de educação, com alguns objetivos importantes, como destaque para os incisos: I, II e III:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1988);

É fato que a Constituição Federal fundamenta quais são as responsabilidades e preocupações com a educação básica, porém, existem outras legislações que complementam e detalham melhor o descrito acima.

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996 - estabelece as diretrizes e bases para educação em todos os seus níveis; na presente pesquisa, o objeto de estudo são os artigos que se referem ao ensino fundamental.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

A LDB tem por finalidade, segundo os artigos 2º e 3º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana,

tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

No artigo 12 a LDB começa a estabelecer critérios para a atenção aos alunos com menor rendimento.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- [...] IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (BRASIL, 1996);

O artigo 22 da LDB trata das finalidades da educação básica, o presente artigo tem ligação direta com os objetivos estabelecidos na Constituição Federal, fazendo base para o atendimento aos demais direitos sociais, previstos em lei.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

É certo que é na escola que o estudante terá a formação indispensável para o exercício da cidadania, para progredir no mundo do trabalho e em estudos posteriores; faz-se necessário, então, que este estudante desenvolva tais habilidades.

No artigo 24 da LDB, são estabelecidas regras de organização da educação básica; o destaque da presente pesquisa é para o inciso V que trata da verificação do rendimento escolar, segundo o qual devem ser observados os critérios sobre a avaliação dos estudantes que deve ser contínua e cumulativa, onde os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
[...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...] (BRASIL, 1996).

A LDB ainda estabelece que os conteúdos curriculares deverão, além de cada especificidade de cada área, seguir as seguintes diretrizes:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
III - orientação para o trabalho;
IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996).

Observa-se que cada uma das áreas de conhecimento devem também seguir as diretrizes que culminam na formação ética e cidadã dos estudantes.

2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs foram constituídos com intuito de garantir que todos os alunos do país tenham acesso aos conteúdos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades e exercício da cidadania.

Cada criança ou jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infraestrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1997, p. 28).

A ideia é de que todos, alunos e professores, de todo o país tenham as mesmas condições de ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p.13)

Como objetivos do ensino fundamental os PCNs orientam que a escola deve entender as diferenças existentes entre os alunos e a partir de então tratar os conteúdos de forma a desenvolver ao máximo as capacidades e habilidades dos alunos.

A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 73).

Os PCNs tratam ainda que os conteúdos são meios para o desenvolvimento do aluno, para que possam produzir e usufruir bens.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos são meios para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir (BRASIL, 1997, p. 74).

Os objetivos educacionais dos PCNs seguem no sentido de desenvolver a autonomia dos alunos.

[...] adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 33).

Sobre o processo de avaliação, os PCNs tratam que a avaliação não deve restringir-se ao julgamento do aluno:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (BRASIL, 1997, p. 55).

Os PCNs observam que a avaliação deve subsidiar aluno, professores e escola com informações essenciais para a continuidade das ações educativas.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas

conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (BRASIL, 1997, p. 55).

A avaliação contemplada nos PCNs é compreendida como:

[...] elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (BRASIL, 1997, p. 56).

2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) os objetivos dessas diretrizes são:

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.(BRASIL, 2010, p. 15)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica têm por objetivo garantir o acesso e permanência com qualidade, dos estudantes na educação.

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a

sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.(BRASIL, 2010. p.15)

Tem, assim, uma relação direta com o previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Ainda tratando-se dos direitos à educação básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, acentua que:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL,2010. p.17)

A resolução Nº 7 que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental relata, em seu artigo 7º, os objetivos para o ensino fundamental:

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em consonância com o artigo 5º da LDB 9 394/96, fazem referência à obrigatoriedade do estudante na escola e elenca algumas responsabilidades da escola e sistemas de ensino:

- zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;
- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como sobre a execução e sua proposta pedagógica;
- notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, 2010, p.26)

Em se tratando de avaliação da aprendizagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais baseiam-se nos artigos 24 e 31 da LDB:

[...] a avaliação da aprendizagem escolar é analisada, recomenda, aos sistemas de ensino e às escolas públicas e particulares, que o caráter formativo deve predominar sobre o quantitativo e classificatório. A este respeito, é preciso adotar uma estratégia de progresso individual e contínuo que favoreça o crescimento do estudante, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar (BRASIL, 2010, p.52).

Portanto, cabe reforçar que a avaliação, em caráter qualitativo, deve sobrepor-se ao quantitativo e que o processo de avaliação deve ser contínuo, conforme observado no artigo 47 da Resolução Nº 7 de 2010.

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. § 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual (BRASIL, 2010, p. 76).

Ainda sobre o processo de avaliação, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental reforçam que a avaliação formativa é fundamental para que o professor e o aluno obtenham informações úteis sobre o processo de

ensino aprendizagem e, desta maneira, possam intervir antes do término do período.

A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo. (BRASIL,2010, p.137).

Além de tudo que já foi exposto, a família ainda dever ser informada sobre o desempenho dos alunos, os estudantes devem ter o direito de discutir os resultados das suas avaliações, dentre outros direitos previstos no artigo 32 das Diretrizes Curriculares para Educação Básica:

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve: I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; [...] b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes. II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96; IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo; V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96; VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao

longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas; VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série. (BRASIL, 2010, p.137)

É fato que a avaliação da aprendizagem deve ser direcionada com muita atenção uma vez que há uma legislação que fundamenta com clareza o que se espera dos métodos de avaliação dos estudantes e a falta de atenção com esse momento tão valioso pode trazer prejuízos incomensuráveis para o aluno.

2.5 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC foi instituída pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e prevê um currículo único para todas as disciplinas no território nacional a presente resolução tem como alicerce a LDB, os PCNs e o PNE.

A BNCC define aprendizagens essenciais a todos os estudantes estabelecendo que:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências (BRASIL, 2017, p.4).

Ainda trabalha com a ideia de desenvolvimento de competências que é essencial para a vida em cotidiana.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.4).

A BNCC foi desenvolvida para buscar o pleno desenvolvimento do aluno tendo compromisso não somente com os conteúdos, mas também com o desenvolvimento humano global.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017, p.17).

Sobre o processo de avaliação da aprendizagem, a BNCC estabelece em seu artigo 8º que:

Artigo 8º Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo: [...] V. Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado, que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da instituição escolar, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2017, p. 6).

O artigo 13º reforça a ideia de que os currículos e propostas pedagógicas devem desenvolver a autonomia do aluno no processo de aprendizagem.

Art. 13. Os currículos e propostas pedagógicas devem prever medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental, promovendo integração nos nove anos desta etapa da Educação Básica, evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC também estabelece a necessidade de se construir procedimentos para avaliação de maneira formativa e desenvolvendo propostas pedagógicas que desenvolvam a autonomia do aluno.

[...] é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2017, p. 59).

É nesta fase final do ensino fundamental o momento apropriado para trabalhar ativamente a autonomia do aluno, conforme orienta a BNCC amparada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

[...] como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2017, p.59).

Ressaltando que as normatizações citadas convergem desde a Constituição Federal até a mais nova legislação do segmento, a BNCC.

2.6 Planejamento

A palavra planejamento é comumente utilizada no cotidiano dos indivíduos. Tudo que se pretende fazer requer a necessidade de se estruturar, organizar, traçar caminhos e metas para alcançar. Logo, o planejamento é uma ação do cotidiano.

Luckesi (2011) aborda o ato de planejar como:

O ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido (LUCKESI, 2011, p.124).

Para Libâneo (1992, p. 221) planejar “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.”

Segundo Luckesi (2011) o planejamento é um conjunto de ações coordenadas visando a atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica. Então, planejar seria preparar um conjunto de decisões, tendo em vista, agir posteriormente, para atingir os objetivos determinados.

Luckesi (2001) ainda relata que o planejamento não pode ser visto somente como um ato político filosófico e nem como um ato técnico.

[...] não será nem exclusivamente um ato político filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao

mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados (2001, p.108).

Neste sentido, cabe registrar que o ato de planejar não deve somente considerar aspectos de natureza técnica, como somente os conteúdos, sem levar em consideração aspectos políticos e sociais, logo o planejamento deve conectar os conteúdos com as situações do cotidiano, para que desta forma ele atenda às expectativas de aprendizagem estabelecidas nos parâmetros curriculares nacionais, nas diretrizes curriculares nacionais e nos planos de ensino dos sistemas de ensino.

Sendo assim, o planejamento é necessário para se atingir metas, qualquer indivíduo que desenvolve um planejamento tem em mente onde quer chegar, quais os recursos necessários e qual o caminho a seguir para se alcançar determinado resultado.

2.6.1 Planejamento Escolar

No campo do planejamento escolar, Luckesi (2011) enfatiza que a atividade de planejar deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola, segundo o mesmo autor, é preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer, dentro das ações escolares.

As Diretrizes Curriculares para Educação Básica adotam o Plano Político Pedagógico como instrumento para o planejamento das ações escolares e estabelece, no artigo 43, os princípios que norteiam este documento:

Art. 43. O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

§ 1º A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu

projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.

§ 2º Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2010, p.74-75).

As mesmas Diretrizes estabelecem, ainda no artigo 44, o que o projeto político pedagógico da escola deve contemplar:

Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

I – o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;

II – a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III – o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;

IV – as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;

V – a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;

VI – os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);

VII – o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VIII – o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;

IX – as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica),

incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

X – a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda às normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional (BRASIL, 2010, p.75).

Desta forma, é possível perceber que o planejamento das ações escolares devem ser organizadas, contando com a participação de todos os atores envolvidos nas ações escolares: direção, coordenação, professores, funcionários administrativos, funcionários da limpeza, cozinha, segurança, alunos e pais, para que, desta forma, seja possível analisar, sob a ótica de todos os envolvidos com a escola, qual é a sua real situação e, assim, traçar metas.

2.6.2 Plano de ensino e plano de aula

Para Libâneo (1994), plano de ensino é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre, “é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico” (1994, p. 22).

O plano de ensino é o documento que direciona os trabalhos com determinado curso e turmas, tanto professores quanto alunos devem ter pleno conhecimento deste documento, uma vez que ele direciona as ações entre ambos.

Em se tratando que plano de aula, Piletti (2001, p.73) acentua que este documento é a “sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.”

Enquanto Libâneo (1990) postula que plano de aula é:

Um detalhamento do plano de ensino [...], a preparação de aula é uma tarefa indispensável e, assim como o plano de ensino, deve resultar em um documento escrito que servirá não só

para orientar as ações do professor, como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano (1990, p.241)

Para Luckesi (2010), o planejamento e, conseqüentemente, o plano de aula é visto como:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter resultados (2010, p.108).

Neste sentido, cabe registrar que o ato de planejar não deve somente considerar aspectos de natureza técnica, como somente os conteúdos, sem levar em consideração aspectos políticos e sociais. Logo, o planejamento de aula deve conectar os conteúdos com as situações do cotidiano, para que, desta forma, ele atenda às expectativas de aprendizagem e à legislação vigente no que tange aos objetivos previsto na LDB, PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e a BNCC e também acerca dos processos de avaliação contínua e recuperação que devem ser claramente detalhados na construção do plano de aula.

2.7 Processo de ensino aprendizagem

Segundo Gadotti (1999), o educador, para por em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Luckesi (2005) afirma que:

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que

está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação (2005, p.46).

Sacristán e Gómez (1998) relatam que a vida da sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação dos significados e os processos de aprendizagem são processos de criação e transformação de significados, portanto, cabe ao professor reservar-se a um momento de reflexão acerca dos processos de aprendizagem que adotará pensando de que forma a construção do conhecimento dos seus alunos se tornará mais efetiva.

Para Gomes (2006, p.233), a prática pedagógica deve ser significativa fazendo com que o aluno desenvolva o pensamento reflexivo, crítico e desenvolva sua autonomia:

[...] uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa (2006, p.233).

O processo de aprendizagem do aluno requer do professor habilidade para tornar aquele momento de aprendizagem um momento enriquecedor, um momento de reflexão, de descoberta, para que desperte, no aluno, o desejo de buscar o conhecimento, de querer refletir, para que desta forma ele consiga analisar o contexto no qual está inserido e, assim, consiga ser capaz de intervir de maneira eficaz no meio o qual está inserido.

[...] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115).

As abordagens de aprendizagem, as práticas pedagógicas, os instrumentos de avaliação da escola, enfim, todas as ações no ambiente escolar, devem ser discutidas por todos dentro da escola, uma vez que as

decisões tomadas nestas discussões farão parte das práticas da escola, logo, também farão parte das ações dos membros da escola.

2.8 Objetivos de aprendizagem

Para Libâneo (1990), o processo de ensino tem por objetivo preparar os alunos para a vida social, alternando tarefas teóricas e prática em busca da sua independência e criatividade.

[...] que todas as crianças desenvolvam suas capacidades físicas e intelectuais, seu pensamento independente e criativo, tendo em vista tarefas teóricas e práticas, de modo que se preparem positivamente para a vida social (1990, p. 201).

Ainda, na perspectiva do mesmo autor, a avaliação deve ajudar todos os alunos a crescerem, tanto os alunos interessados quanto os desinteressados, os ativos e os apáticos, enfim. Os alunos são diferentes em suas características individuais, bem como em suas realidades sociais e familiares, dessa forma, a avaliação deveria possibilitar o conhecimento de cada um, para que se possam estabelecer atividades de ensino e aprendizagem de acordo com a respectiva individualidade dos alunos.

Os objetivos de aprendizagem representam as exigências das legislações vigentes e da sociedade sobre a escola.

Libâneo (1990, p.123) ainda relata que os objetos de aprendizagem são explicitados em três níveis de abrangência, do mais amplo ao mais específico:

- a) pelo sistema escolar, que expressa as finalidades educativas de acordo com ideais e valores dominantes na sociedade;
- b) pela escola, que estabelece princípios e diretrizes de orientação do trabalho escolar com base num plano pedagógico-didático que represente o consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar;
- c) pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e de sociedade;

Os PCNs propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares, portanto, os objetivos de aprendizagem, segundo os PCNs, não têm como fim o conteúdo, mas, sim, o desenvolvimento de capacidades, conforme abaixo:

[...] ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, 1997, p. 74).

Os objetivos gerais para o ensino fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, são:

[...] utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura (BRASIL, 1997, p.77)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental estabelecem que o currículo do ensino fundamental deve atender aos seguintes objetivos:

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

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

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

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2010, p. 132).

A LDB 9394/96 estabelece como objetivos de aprendizagem no ensino fundamental o exposto no seu artigo 7º:

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

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

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

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

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

A BNCC Res. CNE/CP Nº 2/17, aborda os objetivos de aprendizagem conforme o art. 3º:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 4)

Cabe aos sistemas de ensino definirem os seus próprios objetivos de aprendizagem, tendo como base a legislação federal vigente, estabelecendo dentro de cada área do conhecimento os conteúdos que serão trabalhados e as respectivas expectativas de aprendizagens vinculadas às referidas leis.

2.9 Processo de avaliação

A avaliação, segundo Libâneo (1990), deve ser entendida por todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como uma parte desse processo, e não como, comumente acontece, como um momento no qual se encerra uma etapa ou até mesmo como um castigo para os dias em que as turmas estão mais agitadas.

Depresbiteris e Tavares (2009) definem avaliar como medidas capazes de mostrar o quanto o aprendiz progrediu e guiar o professor no monitoramento desse progresso, baseado na formulação do juízo de valor e na realização de ações de melhoria, ponto culminante da avaliação.

Perrenoud (1999), dentro desta perspectiva, completa que:

[...] avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (1999, p. 9)

Já Both (2011) considera que a avaliação vai muito além de seu objetivo de perceber e identificar a quantas anda o desempenho dos alunos ou de qualquer outro profissional. Para o autor, coloca que a avaliação cumpre um papel de voz da consciência, porque vai além do ensino em desenvolvimento, como também da aprendizagem que vai acontecendo. Acentua que essa voz da consciência, no interior da ação avaliativa indaga se os caminhos percorridos para a aprendizagem são os mais adequados para aqueles alunos para que se possa viabilizar, segundo o autor, “uma excelente aprendizagem”.

Ainda, na perspectiva de Both (2011), e acenando para o pensamento de Libâneo (1990), o processo de avaliação deve ser claro e objetivo para todos os alunos, que devem estar cientes de todas as etapas da ação avaliativa para que possam entender em quais momentos possuem falhas, de modo a buscarem mecanismos para saná-las. Tais processos devem estar em consonância com os planos de curso.

Libâneo (1990) assevera sobre a importância da avaliação para os professores, alunos e escola no sentido de levantar dados úteis para a tomada de decisões.

A avaliação ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir. No início de uma unidade didática, o professor ainda não está muito seguro de como atingir os objetivos no decorrer do processo de transmissão e assimilação. À medida que vai conduzindo o trabalho e observando a reação dos alunos, os objetivos se vão clarificando, o que possibilita tomar novas decisões para as atividades subsequentes (1990, p. 201).

A organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais vem, nesta mesma perspectiva, reforçar que a avaliação é um instrumento capaz de proporcionar uma visão importante sobre as práticas do docente e sobre o que efetivamente o aluno está aprendendo e que, portanto, nunca deve ser utilizada como instrumento punitivo.

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar (BRASIL, 1997, p. 55).

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a avaliação deve ser interpretada de forma qualitativa, a fim de identificar se o aluno atendeu ou não às expectativas de aprendizagem de acordo com as ações propostas pelo professor.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (BRASIL, 1997, p. 55).

E finaliza concluindo que a avaliação deve ter critérios e objetivos claros para que se possam analisar com clareza os resultados obtidos.

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados (BRASIL, 1997 p. 58).

Sobre os benefícios da avaliação, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem informações essenciais para reflexão contínua da prática do professor, para o aluno, revela-se um momento importante para que ele tome consciência das suas conquistas e dificuldades e, para a escola, para que se possam definir ações com vistas a buscar melhoria dos níveis da escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, no seu artigo 47, também define avaliação, dando, no parágrafo 4º, um enfoque que trata do ensino fundamental, objeto desta pesquisa:

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.
[...] § 4º A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (BRASIL, 2010, p. 76).

Este artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica aborda a questão da avaliação formativa, para tanto cabe aqui definir melhor o que seria este caráter formativo.

Quando se fala em processo de avaliação tem-se dois caminhos principais, sendo eles: o caminho da avaliação formativa e da avaliação somativa. Tais modelos de avaliação se fazem presentes no dia a dia da vida escolar e no cotidiano profissional dos alunos.

Depresbiteris e Tavares (2009) relatam que o estudioso Scriven, na década de 1960 traz a ideia de mérito e valor do que está sendo avaliado, tanto que são deles os termos “avaliação formativa” e “avaliação somativa”. Ainda para Scriven a avaliação formativa deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa de estudos, com a finalidade de se coletar informações uteis para o aprimoramento do programa. Já a avaliação somativa tinha a finalidade de atribuir mérito ao programa, para se obter informações uteis sobre o programa, como a continuidade ou não do mesmo.

2.9.1 Avaliação formativa e Avaliação somativa

Perrenoud (1999) diz que a avaliação formativa não necessita de nenhum padrão, desde que atenda a dois atores:

[...] uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa, basta que ela informe os dois principais atores do processo educativo: professor e o aluno. O primeiro pra regular sua ação, a partir dos resultados que estão sendo obtidos, e o segundo para tomar consciência de suas dificuldades e buscar a melhoria de seu desempenho. (1999, p.107)

Nesta mesma perspectiva Romanowski e Wachowicz (2006) defendem a avaliação formativa como uma avaliação que procura acompanhar o desempenho do aluno no decorrer do processo de aprender. Esse acompanhamento é o mais importante para o processo de ensino aprendizagem, porque a partir dele é possível que o professor entenda os resultados das práticas pedagógicas adotadas e sua posterior adequação e para que o aluno identifique suas dificuldades e encontre meios para melhorar seu desempenho. Ao passo que a avaliação somativa, na perspectiva dos mesmos autores é a realizada no final do processo e visa a indicar os resultados obtidos para definir a continuidade dos estudos, isto é, indica se o aluno foi ou não aprovado.

Depresbiteris e Tavares (2009) corroboram com o pensamento exposto e concluem:

A principal função da avaliação formativa é de regulação da aprendizagem. Na perspectiva formativa, a avaliação é tão integrada ao processo de aprendizagem que dele não se separa. Essa modalidade de avaliação reduz o fracasso que pode ocorrer pelo uso de uma avaliação de fins apenas somativos, quando não há mais tempo para melhorias (2009, p.51).

As autoras complementam ainda que é possível que a avaliação somativa seja diferente do que geralmente é, apenas cálculo de média aritmética das avaliações formativas.

A avaliação somativa pode se transformar em momento de reflexão sobre o desempenho global do educando, realizada pelos professores que participaram de sua formação e mesmo com o próprio aluno, de forma que ele possa se avaliar (2009, p.54)

Diante do exposto é essencial que os professores e toda a equipe gestora da escola entendam a importância e o significado da avaliação formativa e da avaliação somativa, lembrando que, desde a LDB 9.394/96, os PCN's e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica vêm orientando que a avaliação deve ter caráter formativo, sobrepondo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos sobre os resultados.

2.9.2 Instrumentos de avaliação e seus registros

Hoffmann (2017), quanto aos registros das avaliações, complementa que:

[...] devem se constituir em dados descritivos, analíticos, sobre aspectos qualitativos observados, pois dados quantitativos não permitem analisar em que aspectos o aluno evoluiu, de que estratégias se utiliza e outras questões de igual significado em termos de sua aprendizagem. (2017, p.134)

Tendo em vista de que a avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem, seu objetivo é coletar dados para orientar direção, professores,

pais e alunos sobre como os alunos estão aprendendo e se estão realmente aprendendo, a escolha dos instrumentos de avaliação que serão utilizados deve ser de extrema importância para que a escola tenha resultados o mais próximo possível do que se deseja.

Ainda segundo Hoffmann (2017), existe uma confusão, quanto ao entendimento, com a utilização da expressão instrumentos de avaliação e registra que:

[...] quando se fala de instrumentos de avaliação está se falando de testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que tenham por finalidade acompanhar o processo de aprendizagem de aluno por aluno, ou seja, as tarefas avaliativas. (2017, p. 135)

Both (2011) chama nossa atenção para a clareza que deve orientar a elaboração dos instrumentos de avaliação:

A clareza de concepção de avaliação na educação é aspecto fundamental para que a aprendizagem possa cumprir com conhecimento de causa a sua função primordial: levar o ser humano a perceber as condições pessoais e profissionais de que é detentor com vistas ao seu bom desempenho (2011, p.121)

Assim como os instrumentos, os critérios de avaliação também precisam ser bem delineados para que a escola tenha clareza de que todas as ações estão alinhadas com o que a escola pretende e, conseqüentemente, com o que consta no PPP.

Os PCNs definem os critérios como tendo um papel importante no processo de avaliação:

Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social (BRASIL, 1997, p. 59).

CrITÉrios bem definidos explicitam quais so os objetivos dos instrumentos de avaliao utilizados, esclarecem quais so as expectativas de aprendizagem requeridas naquele momento e evitam problemas de entendimento posteriores.

 luz do que a escola pretende, algumas questes específicas sobre avaliao devem ser respondidas, conforme Depresbiteris e Tavares (2009, p.41):

- O que est se denominando aprendizagem?
- O que se pretende avaliar: memorizao de conteúdos apresentados na sala de aula ou a capacidade do aluno de resolver problemas de forma autnoma?
- Como so as respostas dadas pelos educandos: pensadas, argumentadas, coerentes com os problemas apresentados?

Entender o que pretende a escola  essencial para que as avaliaes sejam delineadas de acordo com a proposta.

Cabe salientar tambm que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, embasada na LDB 9394/96, fundamenta os instrumentos de avaliao em seu artigo 32:

Art. 32 A avaliao dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementao do currículo,  redimensionadora da ao pedagógica e deve:

I – assumir um carter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;
- b) subsidiar decises sobre a utilizao de estratgias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condies de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;
- d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliao, inclusive em instncias superiores  escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicaes forem procedentes.

II – utilizar vrios instrumentos e procedimentos, tais como a observao, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionrios, dentre outros, tendo em conta a sua adequao

à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

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

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

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

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

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série (BRASIL, 2010, p. 137-138).

Depresbiteris e Tavares (2009) abordam que os instrumentos de avaliação deveriam conter questões de como os alunos selecionam os conteúdos para resolver um problema, como os representam mentalmente, como os organizam e os recuperam, fazendo com que a avaliação vá muito além de apenas definir as respostas entre certas e erradas, não importando o processo de construção daquelas respostas.

À luz dessa intenção, os instrumentos deveriam permitir não só a análise dos conhecimentos aprendidos pelo aluno, mas como ele consegue raciocinar. Os instrumentos deveriam conter, portanto, características que estimulem o aluno a:

- Pensar em voz alta;
- Recordar conhecimentos em situações simuladas;
- Elaborar mapas, cognitivos, organizar gráficos, elaborar resumos, etc (2009, p.48).

Libâneo (1990, p.196) defende que a avaliação deve ser elaborada para cumprir tarefas de verificação, qualificação e apreciação qualitativa, conforme define:

- Verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, por intermédio de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas, etc;
- Qualificação: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos;

- Apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados.

Ainda para preparação da avaliação Depresbiteris e Tavares (2009, p.38) complementam que o valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dela. O que mais importa é o que se põe a prova, a maneira que se formula as questões ou o que se exige para a resolução de situações problemas.

Dentre uma infinidade de instrumentos de avaliação Both (2008, p.74-77) apresenta os principais e mais utilizados:

- Prova objetiva - série de questões diretas, para respostas curtas, com apenas uma solução possível entre várias alternativas;
- Prova dissertativa – série de questões que exijam capacidade de estabelecer relações, resumir, analisar e concluir;
- Seminário – exposição oral de tema previamente conhecido, utilizando a fala e materiais de apoio adequados ao assunto;
- Trabalho em grupo – atividades de natureza diversa (por escrito, oral, gráfica, corporal) realizadas em grupos;
- Debate – debate em que os alunos expõem seus pontos de vista a respeito de assunto normalmente polêmico;
- Relatório individual – relatório elaborado depois de atividades práticas ou projetos temáticos implementados;
- Autoavaliação – análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem;
- Observação – análise de desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar ou em situações planejadas;
- Conselho de classe – reunião liderada pela equipe pedagógica da instituição para análise de grupos de alunos sobre o seu desempenho escolar.

E complementa que cabe ao professor em conjunto com seus alunos definir quais os instrumentos de avaliação mais compatíveis com aquele grupo

e dentro do grupo quais os instrumentos que cada aluno tem maior facilidade de desenvolvimento (BOTH, 2011).

Diante destas sugestões de instrumentos de avaliação, Both (2011) elenca alguns que estão diretamente ligados com a avaliação formativa, são estes: observação do desempenho e contribuição do aluno, conselho de classe, seminário, debate, trabalho em grupo, relatório individual e a autoavaliação.

Em cada um destes instrumentos é possível perceber que o aluno poderá desenvolver diversas habilidades aplicando o conhecimento adquirido. Tais instrumentos evidenciam tanto aspectos da construção da aprendizagem do aluno, da evidência de que ele construiu determinados conhecimentos, habilidades e até a competência para a resolução de situações problemas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a importância da autoavaliação como instrumento para essencial para construção da autonomia do aluno, conforme é possível observar:

A autoavaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor (BRASIL, 1997, p. 59).

A autoavaliação é vista tanto nos PCNs quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica como um instrumento para a construção da autonomia do aluno. Este instrumento é essencial como ferramenta da avaliação formativa uma vez que o aluno está analisando seu processo de aprendizagem e pode buscar meios de intervir na sua aprendizagem a fim de sanar eventuais dificuldades.

É importante se registrar que existem alunos que se expressam muito bem em uma avaliação dissertativa, outros têm um resultado muito melhor em uma avaliação objetiva, há ainda aqueles que se expressam melhor em atividades orais e de apresentação, portanto, cabe salientar a importância em se diversificar os instrumentos de avaliação, para que o aluno tenha o maior

número possível de possibilidades de demonstrar sua aprendizagem de formas diferenciadas.

O professor tem um papel essencial no atendimento à essas necessidades dos alunos e Both (2011) observa:

Atender às essas habilidades específicas de cada aluno em se expressar por meio de avaliações com o emprego de instrumentos diversos exige do docente um esforço bastante grande, no entanto, se tal realidade possibilita vantagens para os educandos, então, o empenho redobrado do professor terá sido compensador (2011, p.127).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento

A pesquisa-ação foi a metodologia escolhida já que, segundo Gil (2008) caracteriza-se por um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A escolha da pesquisa-ação se deu justamente porque o principal instrumento de aplicação do projeto foi o plano de aula horizontal desenvolvido pelo pesquisador. O plano de aula horizontal objeto de estudo, foi elaborado à luz dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela rede municipal de ensino da Prefeitura de Guarujá em consonância com a legislação vigente (BRASIL, 1996;1997;2010;2017).

Conforme a aplicação do plano de aula horizontal foi acontecendo, houve a necessidade de intervenções por parte do pesquisador, tanto de modo a elucidar instruções, quanto de modo cooperativo e participativo, a fim de fazer com que os participantes interagissem entre si, para levantar hipóteses e questionamentos necessários para a continuidade da atividade, além da colaboração dos participantes que também puderam promover novas discussões e mostrar caminhos diferentes da proposta inicial.

Para David Tripp (2005), a pesquisa-ação é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

A abordagem escolhida foi de caráter qualitativo, cuja preocupação foi voltada para a qualidade dos resultados alcançados após a aplicação do projeto, buscando identificar se a aplicação deste projeto promoveu uma aprendizagem para a vida dos estudantes, se os registros adotados foram suficientes para identificar se as expectativas de aprendizagem foram alcançadas e desta forma atender aos objetivos do que se estabelece por avaliação formativa. Também foi possível identificar aspectos positivos e

negativos da aplicação do plano de aula horizontal para posterior reflexão sobre possíveis alterações no instrumento adotado.

3.2 Área de realização

O projeto foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de ensino do Guarujá, situada na região Metropolitana da Baixada Santista. Localiza-se em uma região de vulnerabilidade e risco social, por estar rodeada por comunidades formadas por invasões de áreas preservadas e moradias irregulares.

Esta escola foi escolhida por ser a unidade escolar em que o pesquisador trabalha.

3.3 População

Os participantes da pesquisa foram 28 alunos de uma turma do 7º ano do ensino fundamental que estudam no período da tarde em uma escola pública da cidade de Guarujá - SP. Os discentes têm idade entre 11 e 12 anos. Essa turma foi escolhida por ser a turma em que o pesquisador foi eleito coordenador, desta forma podendo participar das reuniões de pais e acompanhar o desenvolvimento da turma com maior atenção.

3.4 Instrumento

O instrumento de aplicação do projeto foi o modelo de planejamento horizontal da aula elaborado pelo pesquisador, para posterior análise dos resultados. Também houve uma autoavaliação (APÊNDICE A) como instrumento para obter informações sobre a opinião dos participantes acerca do trabalho desenvolvido, observação direta da participação dos estudantes, registro das intervenções necessárias e registro do acompanhamento das atividades desenvolvidas.

O planejamento horizontal da aula foi baseado nas expectativas de aprendizagem estabelecidas pela rede municipal de ensino da Prefeitura de

Guarujá – SP que está de acordo com o estabelecido pela legislação vigente (BRASIL, 1996;1997;2010;2017).

3.5 Procedimento de coleta de dados

Todos os responsáveis legais pelos estudantes que participaram da pesquisa tomaram ciências do teor do projeto, tiveram suas dúvidas esclarecidas e assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis (ANEXO A) em uma reunião de pais organizada pelo pesquisador e a direção da escola, exclusivamente com este objetivo.

Após o envio e aceite do Comitê de Ética da Universidade sob o CAAEE nº 10345518.5.0000.5509, iniciou-se a coleta de dados, primeiramente com aulas expositivas e dialogadas sobre a fundamentação teórica do conteúdo a ser desenvolvido no plano de aula, após esse momento iniciou-se a aplicação do plano horizontal de aula e posterior registro das observações do andamento da aula e desenvolvimento das atividades descritas no referido planejamento de aula. Tais registros se deram por fotografias, anotações do pesquisador sobre o empenho dos estudantes no desenvolvimento das tarefas solicitadas, os comentários e observações sobre a proposta, todos esses registros foram feitos em diário de bordo e as autoavaliações desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

Não houve um roteiro para o registro do desenvolvimento das atividades, tais registros eram anotados em um caderno de registros do cotidiano do pesquisador, como um diário de bordo³.

3.6 Procedimento de análise de dados

A análise dos dados ocorreu tendo como base uma pesquisa bibliográfica, também pelo registro das autoavaliações produzidas pelos estudantes e registros do diário de bordo, sendo eles: observação direta da

³ Diário de bordo: 1. Que é de todos os dias ou que se faz todos os dias. = .COTIDIANO "diário", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, Disponível em: (<https://dicionario.priberam.org/di%C3%A1rio>) Acesso em: 24 mar. 2019.

participação dos envolvidos na pesquisa, registro das intervenções necessárias durante o processo, registro do acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Sendo assim, como o plano de aula horizontal foi aplicado, em um primeiro momento, no 1º bimestre e depois no final do 2º bimestre, houve a possibilidade de aprimoramento das práticas de ensino adotadas pelo pesquisador, buscando uma melhoria no aprendizado dos estudantes.

Durante a aplicação do plano de aula horizontal, o pesquisador fez registros do desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelos alunos por meio da observação direta, que consiste na análise de desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar e de sua contribuição, importante instrumento de avaliação formativa, segundo Both (2011).

Ao final de cada aplicação do plano de aula horizontal foi solicitado aos participantes uma autoavaliação (APÊNDICE A); este instrumento é visto tanto nos PCNs quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2010) como um instrumento para a construção da autonomia do aluno, e é essencial como ferramenta da avaliação formativa uma vez que o aluno está analisando seu processo de aprendizagem e pode buscar meios de intervir na sua aprendizagem, a fim de sanar eventuais dificuldades.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o meu primeiro dia como professor minha preocupação sempre foi a aprendizagem dos estudantes, não me importava aqueles índices que tinham que ser cumpridos, como percentual mínimo de reprovação e cumprimento de metas de avaliações de larga escala, por exemplo.

Meu objetivo sempre foi desenvolver a autonomia da aprendizagem dos estudantes, para que eles entendam que, para que tenham bom desempenho, não dependem somente da escola ou do professor, mas dependem deles mesmos.

Desenvolver um processo contínuo de avaliação também sempre foi minha busca, sempre entendi que a avaliação deve ser todos os dias, a recuperação deve acontecer naturalmente na aula, e mesmo que tenha semana de avaliações não via, por parte da escola e dos demais professores, uma preocupação em discutir os resultados das avaliações com os estudantes e muito menos traçar um plano de metas, a fim de sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos naquelas avaliações.

4.1 Intervenção na prática

Na rede municipal de ensino, não temos sede de trabalho definido a longo prazo, portanto, em 2018 mudei de escola depois de ter passado três anos na mesma escola.

O projeto foi desenvolvido em uma escola que possui 18 salas de aula, atua com turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental em dois períodos, sendo eles das 7 horas da manhã até as 12h15 e o outro período das 13 horas até as 18h15. Também possui 2 quadras de esportes, sala de informática desativada, biblioteca em fase de instalação e área administrativa.

Com relação à equipe administrativa e pedagógica, a escola possui uma diretora, uma vice diretora, duas orientadoras pedagógicas e duas orientadoras educacionais que atendem os dois períodos da escola.

Os participantes da pesquisa foram 28 estudantes de uma turma do 7º ano que estudam no período da tarde nesta escola, estes alunos têm idades entre 11 e 12 anos.

As ações realizadas nesta turma se iniciaram com a apresentação de dois planos de aula horizontal, baseado nas expectativas de aprendizagem estabelecidas pela rede municipal de ensino em consonância com o estabelecido na LDB e DCN (BRASIL, 1996; 2010). Neste plano de aula horizontal foram estabelecidos o eixo temático da aula. O plano de ensino da Prefeitura de Guarujá contempla para o ensino de matemática, 4 eixos temáticos, a saber: números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação. No plano de aula, também foram estabelecidas as expectativas de aprendizagem requeridas no plano de ensino da prefeitura, o conteúdo definido para atingir a expectativa de aprendizagem que consta no plano de ensino, a metodologia, os momentos de avaliação da aprendizagem e os instrumentos para recuperação contínua das aprendizagens, estes definidos pelo pesquisador.

O primeiro plano de aula foi desenvolvido pelo pesquisador no primeiro bimestre e tinha como eixo temático o tratamento da informação, conforme quadro 1. Cabe registrar que os 4 eixos temáticos são abordados em todos os bimestres, mas foi escolhido o eixo tratamento da informação, neste momento, por ser um assunto que poderia ser melhor trabalhado na estrutura de horizontalidade proposta por este projeto, bem como por favorecer a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares de educação física e ciências que participaram neste momento.

Segue o plano de aula horizontal proposto com o detalhamento de cada item da atividade:

Quadro 1 – Plano de aula do 1º bimestre

Eixo Temático	Objetivo de aprendizagem	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Recuperação
Tratamento da Informação	<p>– promover desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;</p> <p>- Construir tabelas e gráficos.</p>	Leitura e construção de tabelas e gráficos.	<p>Aula expositiva</p> <p>- Na aula de educação física a Profa. coletará estatura e peso dos alunos; (2 aulas)</p>	<p>A avaliação se dará na coleta e organização dos dados;</p>	<p>Reorganização dos dados e/ou coleta de dados complementares;</p>
			<p>- Com base nestes dados, na aula de matemática, a turma elaborará tabelas e gráficos; (5 aulas)</p>	<p>A avaliação se dará na construção de tabelas e gráficos;</p>	<p>Construção de novas tabelas e gráficos com os dados complementares;</p>
	<p>– desenvolver a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;</p> <p>- Analisar, interpretar e organizar dados e informações de pesquisas estatísticas em gráficos e tabelas.</p>	<p>Analisar, interpretar e organizar dados e informações de pesquisas estatísticas em gráficos e tabelas.</p>	<p>- Com base nas tabelas e gráficos construídos, os professores de educação física e matemática trabalharão o conceito de IMC e as implicações para a saúde quando se está abaixo ou acima do peso adequado; (4 aulas)</p>	<p>A avaliação acontecerá no cálculo do IMC e discussão sobre a saúde;</p>	<p>Cálculo de IMC da família e análise dos dados;</p>
			<p>- Pesquisa em jornais, revistas e internet de dados estatísticos sobre o peso dos brasileiros e alimentos saudáveis e exposição de cartazes; (3 aulas)</p>	<p>A avaliação se dará na coleta de informações, organização, interpretação e apresentação dos trabalhos;</p> <p>Autoavaliação de todo processo;</p>	<p>Apresentação de trabalhos com dados de atividade física dos brasileiros e percentuais de brasileiros acima do peso;</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Cabe salientar que o plano de aula horizontal do primeiro bimestre foi elaborado com base em um conteúdo que promove a interdisciplinaridade e levantando uma problemática que deve ser discutida e trabalhada na sala de aula, uma vez que o excesso de peso, a qualidade de vida e a alimentação saudável são assuntos que permeiam o cotidiano dos alunos.

As Diretrizes Curriculares para Educação Básica tratam da organização dos conteúdos de forma que seja possível proporcionar a interdisciplinaridade.

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

[...] § 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

[...] V – organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embasa a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI – entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos; (BRASIL, 2010, p. 66)

Além dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no plano de aula horizontal que se originaram das Diretrizes Curriculares para Educação Básica, o presente plano tem relação com os objetivos de aprendizagem 2, 4, 6, 7 e 8 estabelecidos no artigo 4º da BNCC:

Art. 4º A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos

e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes:

[...] 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;

[...] 4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BRASIL, 2017, p.4-5).

De acordo com o plano de aula horizontal demonstrado anteriormente, as atividades propostas na metodologia foram desenvolvidas, como é possível verificar nas imagens das Figuras 1 e 2:

Figura 1 – Imagem dos alunos em atividades de construção de gráficos e tabelas



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Nas Figuras 1 e 2 vemos os alunos produzindo os gráficos e tabelas a partir das informações sobre peso e estatura coletadas por eles na aula de educação física.

Durante as aulas de educação física a professora trabalhou com a turma o tema Índice de massa corpórea – IMC, a importância de estar dentro dos níveis adequados para cada idade, os riscos de se estar acima e até mesmo abaixo do IMC adequado. Os alunos organizaram os dados coletados para construção das tabelas de estatura e peso; neste momento o conteúdo a ser abordado era construção de gráficos de tabelas, a ideia de rol de resultados e a organização adequada de informações.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), para o ensino fundamental, o mesmo está organizado em áreas do conhecimento e, com suas respectivas competências, para o ensino da matemática, a competência que se enquadra neste contexto é:

[...] d. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e

culturais, de modo que se investigue, organize, represente e comunique informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes (BRASIL, 2017, p. 9)

Tais competências tem como base o previsto na LDB, PCNs e Diretrizes Curriculares para Educação Básica (BRASIL, 1996, 1997, 2010).

Figura 2 – Imagem dos estudantes em atividades de construção de gráficos e tabelas



Fonte: Arquivo do pesquisador.

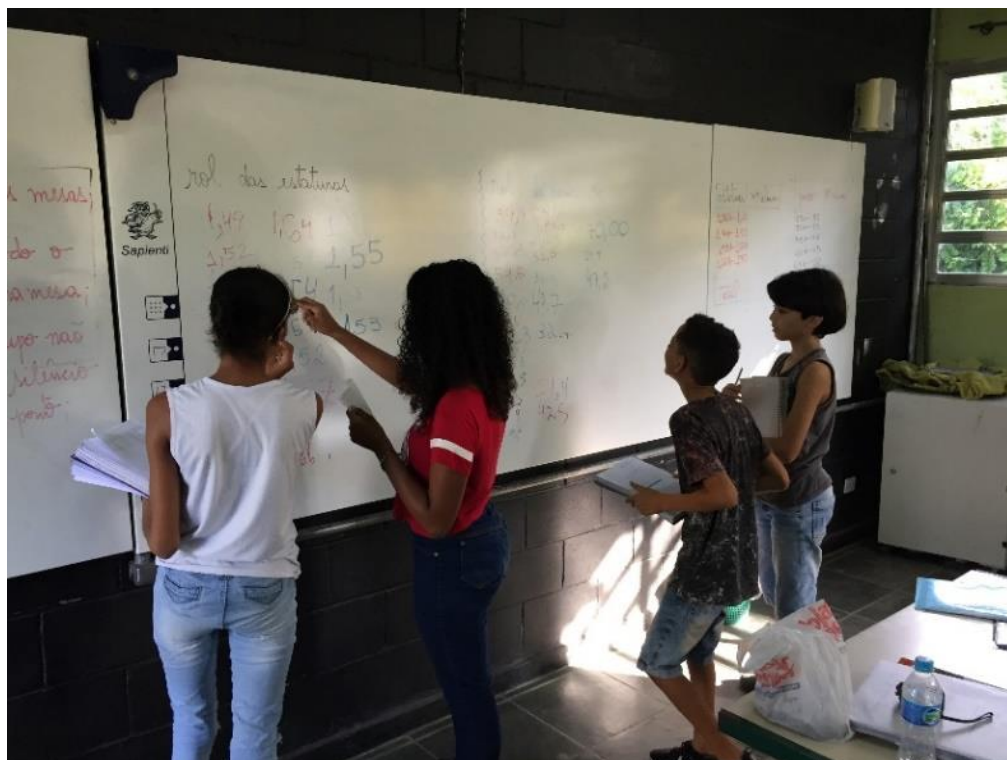
Ainda no que tange ao artigo 14º da BNCC que trata das competências de cada área do conhecimento, tem-se a competência f que diz:

[...] f. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados) (BRASIL, 2017, p. 9).

Portanto, a etapa seguinte do plano de aula trata da organização dos dados coletado em diferentes linguagens; a escolhida neste momento foi a

linguagem gráfica, a fim de atrelar com as expectativas de aprendizagens estabelecidas pela rede municipal de ensino do Guarujá.

Figura 3 – Imagem dos estudantes em atividades de construção de rol de resultados



Fonte: Arquivo do pesquisador.

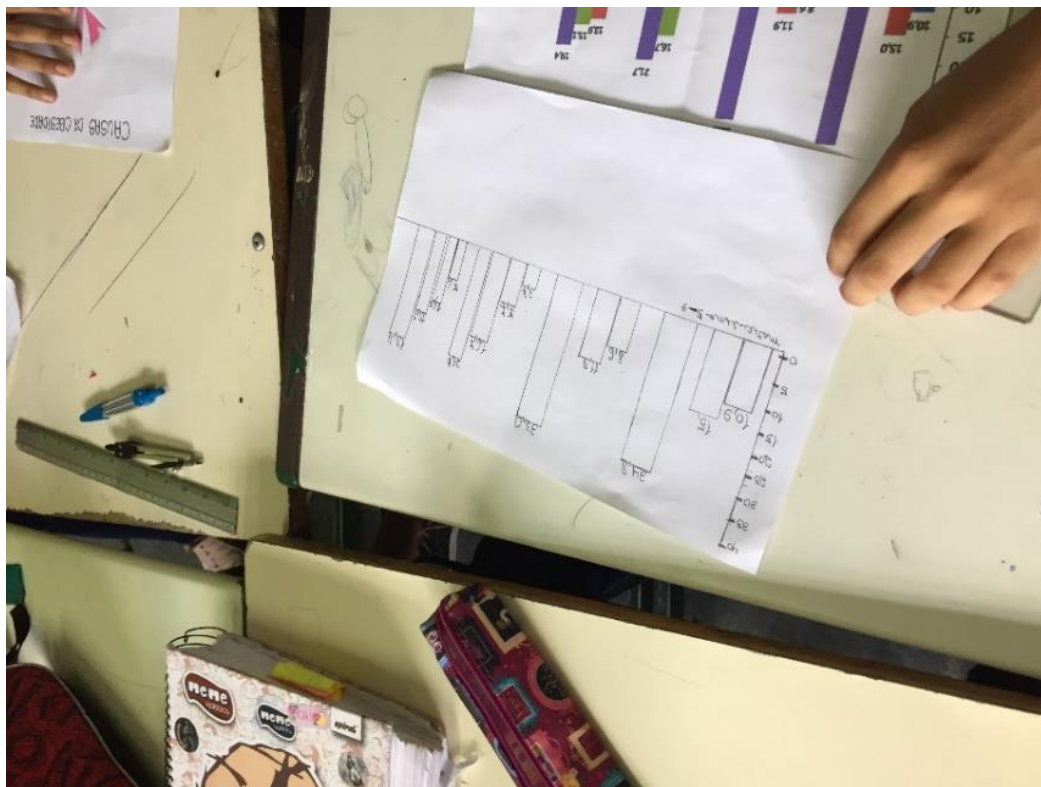
Na Figura 3, os estudantes desenvolveram o rol com os dados coletados na aula de educação física, elaboraram as tabelas para organização dos resultados e foram apresentados aos alunos os diversos tipos de gráficos e como escolher um determinado tipo, de acordo com a informação que se quer transmitir; a partir daí, cada grupo optou por um tipo de gráfico, conforme a Figura 4.

Neste momento da atividade foi possível fazer revisão de conteúdos, como por exemplo: cálculos básicos, operações com números decimais, critérios de arredondamentos, localização e organização dos números.

Essa revisão de conteúdos se fez necessária devido ao fato de alguns alunos terem apresentado defasagens em determinados conteúdos; portanto coube neste momento fazer uma recordação destes conteúdos elencados anteriormente, que serviram tanto como revisão para aqueles que não

recordavam, quanto momento de aprendizagem para aqueles que não aprenderam no respectivo momento de aprendizagem.

Figura 4 – Imagem dos estudantes em atividades de construção de gráficos



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Ao final da aplicação do plano de aula, foi solicitado aos alunos uma autoavaliação (APÊNDICE A); como eles nunca haviam feito uma autoavaliação, neste primeiro momento, ela foi estruturada com 7 perguntas para que fosse possível direcionar o pensamento deles para a proposta.

Os PCNs (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2010) destacam a importância da autoavaliação como instrumento para construção da autonomia do aluno, além de um instrumento efetivo de avaliação formativa, uma vez que o próprio aluno faz uma análise do seu processo de aprendizagem, conforme é possível observar:

De acordo com os PCNs:

A autoavaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se

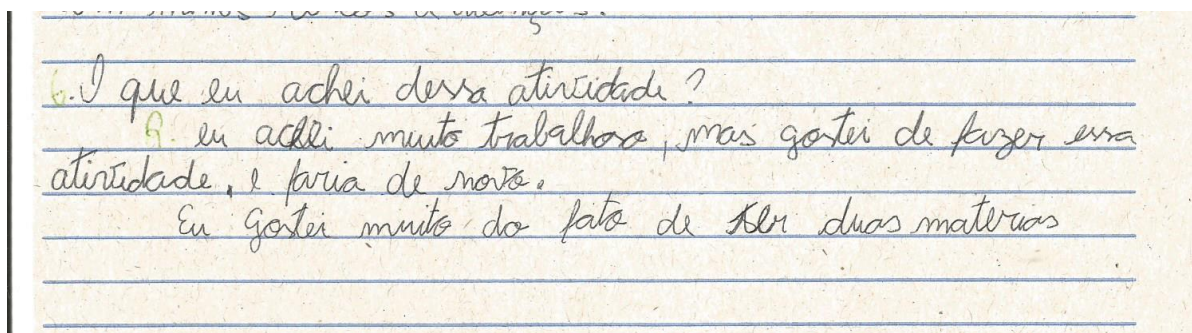
avaliar. Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor (BRASIL, 1997, p.59).

Todos os 28 estudantes participantes responderam de maneira positiva as 5 primeiras questões da autoavaliação (APÊNDICE A), ficando claro que todos entenderam a proposta da atividade, conforme respostas (APÊNDICES B, C, D, E e F), onde foram realizadas as transcrições das respostas dos participantes, visto então que compreenderam os assuntos abordados e identificaram a importância do tema discutido para a vida de cada pessoa.

Com relação à questão 6, que perguntava o que cada um achou da atividade proposta, as respostas foram bem variadas, citando algumas: *muito trabalhosa, nunca tinham feito nada dessa forma, precisaram pensar bastante; criativa, gostaram de trabalhar em equipe de maneira organizada*, enfim, todos os alunos avaliaram como positiva a atividade proposta, desejando inclusive, fazer novamente atividades neste mesmo formato, conforme APÊNDICE G, buscando promover o desenvolvimento da autonomia, princípio estabelecido nos PCNs e nas DCNs (BRASIL, 1997; 2010).

A maioria dos estudantes entenderam que foi uma atividade que, apesar de possuir muitas etapas, foi um momento de muito aprendizado, onde puderam rever conteúdos de anos anteriores, puderam trabalhar em grupo, tiveram um momento de desenvolvimento de atividades individuais, mas que posteriormente, precisavam trabalhar em grupo para a finalização do trabalho e puderam entender quais as suas dificuldades, por meio dos registros que eram feitos, e na sequência buscar meios para sanar essas dificuldades, registros esses também realizados nos cadernos dos estudantes, no diário de bordo e no diário de classe do pesquisador (APÊNDICE G).

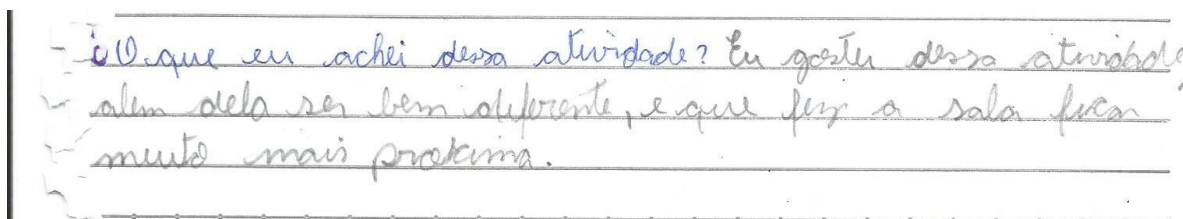
Figura 5 – Imagem de uma das respostas da autoavaliação – Participante 1



Fonte: Arquivo pesquisador.

A Participante 1 comenta a respeito da participação de duas disciplinas que aconteceu no desenvolvimento da atividade, sendo elas educação física e matemática, o que sugere uma investigação futura no campo da interdisciplinaridade dentro desta proposta de plano de aula horizontal.

Figura 6 – Imagem de uma das respostas da autoavaliação – Participante 10



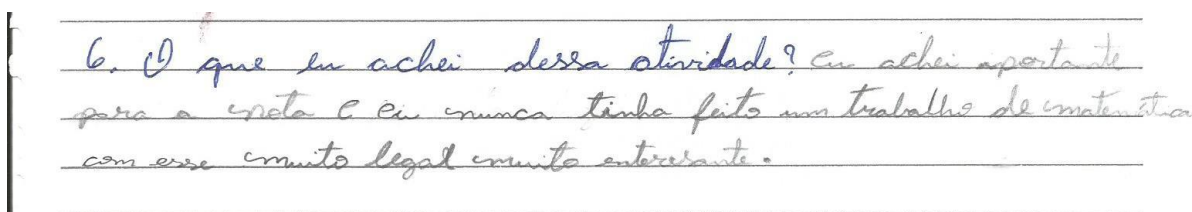
Fonte: Arquivo pesquisador.

Na autoavaliação do Participante 10, o que chama a atenção é o fato dele se referir à atividade como algo que aproximou os colegas de sala.

Participativo, ao longo do processo, ele reflete sobre sua aprendizagem. Professor escuta o aluno, reflete, levanta possibilidade, discute alternativas e o aluno decide; caso não seja o mais viável, o professor retoma as reflexões sobre os caminhos.

O Participante 14 também comenta que gostou da atividade, que ele nunca havia feito um trabalho de matemática dessa forma e que achou muito interessante, como mostra a figura 7.

Figura 7 – Imagem de uma das respostas da autoavaliação – Participante 14



Fonte: Arquivo pesquisador.

Os estudantes apresentaram um grande interesse e envolvimento pelas atividades propostas (APÊNDICES B, C, D, E, F e G), participaram ativamente de todo o desenvolvimento do trabalho, compartilharam tudo que produziram, as discussões que tivemos sobre o tema e os cartazes desenvolvidos, com a professora de educação física, que também participou de maneira ativa no desenvolvimento do trabalho coletando os dados da turma relativos ao peso e estatura e abordando o tema de alimentação saudável, atividade física e IMC.

Diante do exposto é possível verificar que a aplicação do plano de aula atendeu, também, a mais uma competência do artigo 14 da BNCC que trata das competências de cada área do conhecimento, a competência h que diz:

[...] h. Interagir com seus pares, de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos, bem como na busca de soluções para problemas, de modo que se identifique aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (BRASIL, 2017, p. 9).

Visto que houve uma integração entre os estudantes, houve a necessidade de se trabalhar coletivamente desde o planejamento das atividades, durante o desenvolvimento e também nas discussões sobre os resultados apresentados, os estudantes apresentaram um respeito grande pelo trabalho dos colegas, pelas opiniões apresentadas e refletiram sobre tudo que foi desenvolvido.

Durante todo o processo, foi possível verificar os estudantes que apresentaram um desempenho abaixo das expectativas de aprendizagens previstas e fazer as intervenções necessárias antes do término do período,

atendendo assim o previsto na LDB (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental que, associados, tratam que:

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

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; (BRASIL, 2010, p. 137)

Os PCNs (1997) quando abordam a avaliação tratam que:

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. (BRASIL, 1997, p. 58).

Portanto, ainda de acordo com os PCNs, a avaliação que ocorreu ao longo do desenvolvimento da atividade, bem como os momentos de retomada de alguns conteúdos necessários para a continuidade das tarefas, assim como as atividades de recuperação solicitadas no decorrer das atividades cabem no contexto do que deve subsidiar a avaliação, conforme os PCNs:

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender (BRASIL, 1997, 55).

Ainda nesta perspectiva, a avaliação favorece ao professor condições para que faça uma reflexão sobre suas práticas e desta forma promover ajustes para regulação do processo de ensino aprendizagem, contribuindo desse modo para o sucesso da sua prática, conforme cita os PCNs:

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso (BRASIL, 1997, p. 56).

Houve necessidade de se fazerem alterações no segundo plano de aula aplicado no segundo bimestre, uma vez que houve dificuldade de se identificar a horizontalidade do plano no primeiro momento, devido aos conteúdos não estarem bem alinhados às metodologias e aos momentos de avaliação, tanto que, neste momento, foram acrescentadas linhas para deixar o processo mais detalhado e, desta forma, permitir uma análise rápida da horizontalidade proposta para o plano de aula.

Para o segundo bimestre, o plano de aula desta vez teve como eixo temático os números e operações. Este eixo temático foi escolhido por ser diferente do eixo escolhido no primeiro momento e por ser um eixo em que o assunto permitiria a utilização de recursos do laboratório de matemática da escola. O plano foi elaborado de acordo com os mesmos critérios estabelecidos no primeiro, conforme modelo a seguir:

Quadro 2 – Plano de aula do 2º bimestre

Eixo Temático	Objetivo de aprendizagem	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Recuperação
Números e Operações	Promover desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; Expectativas de aprendizagem da proposta curricular do município de Guarujá: Compreender o conceito de porcentagem.	Números Racionais – Porcentagem: Conceito.	Aula expositiva Apresentação do material dourado e sua utilização; (2 aulas)	A avaliação se dará por meio da resolução das atividades solicitadas durante a aula e seus registros;	Será trabalhado com o aluno uma lista de novos comandos para resolução e registro dos resultados;
			- Utilização do material dourado para cálculo de porcentagem; (2 aulas)	Por meio da resolução de uma lista de atividades e seus registros em dupla ocorrerá a avaliação;	O aluno fará uma nova série de comandos e novos registros individualmente;
	– Proporcionar a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; Resolver situações problema envolvendo porcentagem.	Números Racionais – Porcentagem: Resolução de problemas.	- Os alunos levarão para sala de aula recortes de jornais e revistas onde aparecem percentuais, será feita uma análise dessas informações e seus significados no dia a dia (4 aulas)	A avaliação de acordo com os dados coletados pelos alunos e a análise feita por eles;	O aluno terá que buscar folhetos de propagandas promocionais e relatar o significado das porcentagens apresentadas nestes folhetos;
			- Faremos uma feirinha de frutas onde cada grupo organizará suas vendas, formará seu preço de venda e suas promoções; (4 aulas)	A avaliação se dará na verificação da formação de preço de venda e nos devidos descontos em caso de promoções; Autoavaliação de todo processo;	Para recuperação da aprendizagem o aluno terá que relacionar os itens vendidos por cada barraca, seus preços de venda e formular novas margens de lucro;

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Nas duas primeiras partes do plano de aula, os alunos tiveram contato com o material dourado⁴ (ANEXO B) realizaram uma série de atividades com o ele, desenvolveram uma lista de atividades onde tiveram que responder as perguntas utilizando o material dourado; as perguntas eram relacionadas a operações com fração e porcentagem e tiveram como base as atividades desenvolvidas na monografia de Tatiane Gomes Ribeiro intitulada Porcentagem: Uma Abordagem Dinâmica e Lúdica, apresentada ao Instituto Federal unidade Campos dos Goytacazes – RJ em 2016 (ANEXO C).

As figuras a seguir se referem à aplicação do segundo plano de aula horizontal.

Figura 8 – Imagem dos estudantes em atividades com material dourado



Fonte: Arquivo do pesquisador.

⁴ Com o Material Dourado a situação é outra: as relações numéricas abstratas passam a ter uma imagem concreta, facilitando a compreensão. Obtém-se, então, além da compreensão dos algoritmos, um notável desenvolvimento do raciocínio e um aprendizado bem mais agradável. O Material Dourado faz parte de um conjunto de materiais idealizados pela médica e educadora italiana Maria Montessori. Disponível: (<http://www.utfpr.edu.br/cornelioprocopio/cursos/licenciaturas/Ofertados-neste-Campus/matematica/laboratorios/material-didatico/material-dourado>). Acesso em: 24/3/2019.

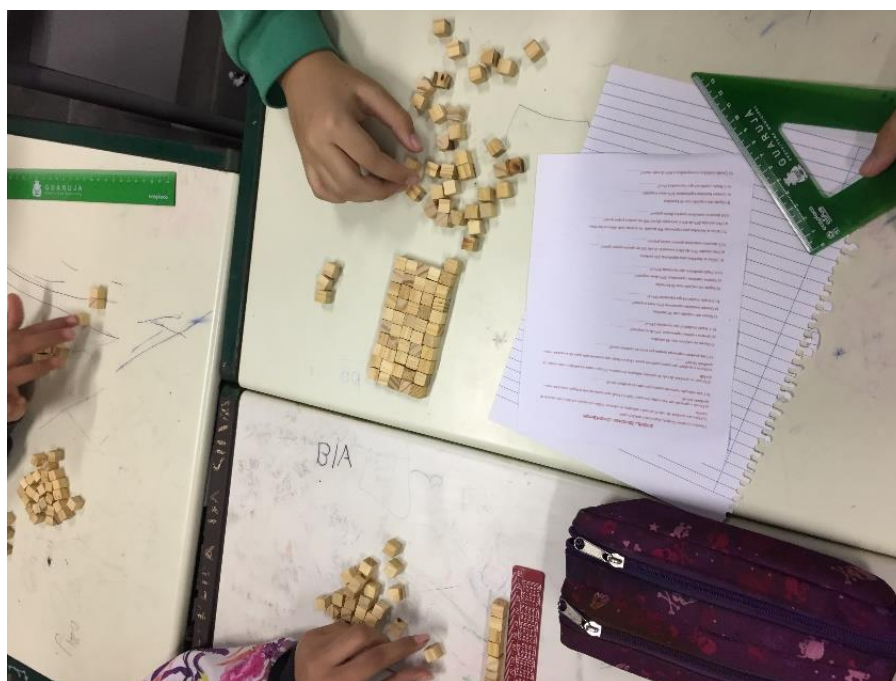
Figura 9 – Imagem dos estudantes em atividades com material dourado



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Nas Figuras 8, 9 e 10 os estudantes estão trabalhando com o material dourado, realizando as atividades solicitadas depois que já foram explicados os conceitos e trabalhados exemplos de situações práticas.

Figura 10 – Imagem dos estudantes em atividades com material dourado



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Conforme estabelecido no plano de aula, o conteúdo trabalhado é porcentagem e, como recurso, foi utilizado o material dourado como base para o primeiro e segundo momento do plano de aula.

Este primeiro momento da aplicação do plano de aula, leva em consideração o desenvolvimento do princípio da autonomia do processo de aprendizagem uma vez que o aluno, já em posse do conhecimento teórico sobre o assunto e tendo em vista uma orientação que deve seguir, busca meios para solucionar o solicitado, utilizando para tal os conhecimentos teóricos, bem como suas experiências e seus conhecimentos prévios, além da interação entre o grupo. Essa prática vai ao encontro dos PCNs:

[...] o sentido da autonomia como princípio didático geral proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (BRASIL, 1997).

No segundo momento, as atividades previstas no plano de aula tinham, como expectativas de aprendizagem, a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo, conforme o previsto na legislação educacional, enquanto que resolver situações problema, envolvendo porcentagem, era a expectativa de aprendizagem conforme a proposta para o ensino fundamental II da Prefeitura Municipal de Guarujá.

Expectativas essas associadas à BNCC (2017) que trata:

[...] b. Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e atuar no mundo, reconhecendo também que a Matemática, independentemente de suas aplicações práticas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes;

c. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos,

desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções (BRASIL, 2017, p. 9);

Sendo assim, os estudantes deveriam, em um primeiro momento, levar para a sala de aula jornais e revistas com anúncios e propagandas em que aparecessem percentuais; na sala houve uma discussão sobre o significado desses percentuais, o que representavam, quais fatores influenciariam nos descontos apresentados em muitos anúncios.

Na sequência, os estudantes foram estimulados a montar uma feira de frutas na sala de aula, onde cada grupo ficou responsável por estruturar sua barraca, levar suas frutas e definir os preços de venda dos produtos expostos. Nessa atividade, houve um grande envolvimento e alguns grupos trabalharam ações de *marketing* para atrair mais clientes, trabalharam a questão visual das suas barracas o que elevou a qualidade da atividade.

O artigo 14 da BNCC (BRASIL, 2017) organiza as competências a serem desenvolvidas pelos alunos em áreas do conhecimento e as atividades propostas neste plano de aula horizontal estão em consonância com o estabelecido nas competências para o ensino de matemática:

Art. 14. A BNCC, no Ensino Fundamental, está organizada em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber:

[...] b. Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e atuar no mundo, reconhecendo também que a Matemática, independentemente de suas aplicações práticas, favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da capacidade de produzir argumentos convincentes;

[...] f. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas e dados);

g. Agir individual ou cooperativamente com autonomia, responsabilidade e flexibilidade, no desenvolvimento e/ou discussão de projetos, que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza;

h. Interagir com seus pares, de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de

pesquisas para responder a questionamentos, bem como na busca de soluções para problemas, de modo que se identifique aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles (BRASIL, 2017, p. 9).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental estabelecem no artigo 5 o direito à educação e o que deve proporcionar ao aluno:

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

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

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

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal [...] (BRASIL, 2010, p. 130).

A expectativa de aprendizagem a ser trabalhada neste momento era a aplicação do conteúdo na vida prática, realizar cálculos de descontos percentuais de cabeça e todos os grupos tiveram um resultado satisfatório de acordo com o estabelecido no plano de aula elaborado para esta finalidade, em atendimento à proposta curricular da rede de ensino.

Nas Figuras 11 e 12 é possível verificar uma barraca montada, o cuidado com a estética da barraca e ainda montaram as placas com os preços dos produtos com e sem desconto.

Figura 11 –Imagem dos estudantes em atividade prática – feira da porcentagem



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Observa-se, também, na Figura 11, um trabalho em grupo evidenciado na placa azul “venha comprar com a gente”. Somado a frase bem significativa que evidencia as ações desenvolvidas pelo grupo para convidar o público para conhecer os produtos desta barraca. Já a estudante de lilás segura uma laranja que serve para que os clientes possam tirar uma foto com o rosto no encaixado no desenho, também remetendo a uma ação de *marketing* com o sentido de atrair clientes, ações desenvolvidas por iniciativa do grupo, remetendo-nos ao previsto nas DCNs (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2017), no que tange à aproximar o conteúdo à realidade do estudante, aproveitando seu conhecimento prévio.

Figura 12 – Imagem da atividade prática – feira da porcentagem



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Na Figura 13 mais um grupo que realizou sua apresentação dentro da proposta e teve um desempenho satisfatório diante da expectativa de aprendizagem requerida no plano de aula, que era o cálculo de porcentagem e aplicação do conteúdo em situações do cotidiano.

Cabe salientar que atividades atendem o estabelecido nas DCNs quando se refere que a escola deve oferecer os conteúdos de cada série ou ano buscando meios para promover ao estudante instrumentos para sua plena inserção na vida econômica, social e cultural do país (BRASIL, 2010).

Figura 13 – Imagem dos estudantes em atividade prática – feira da porcentagem

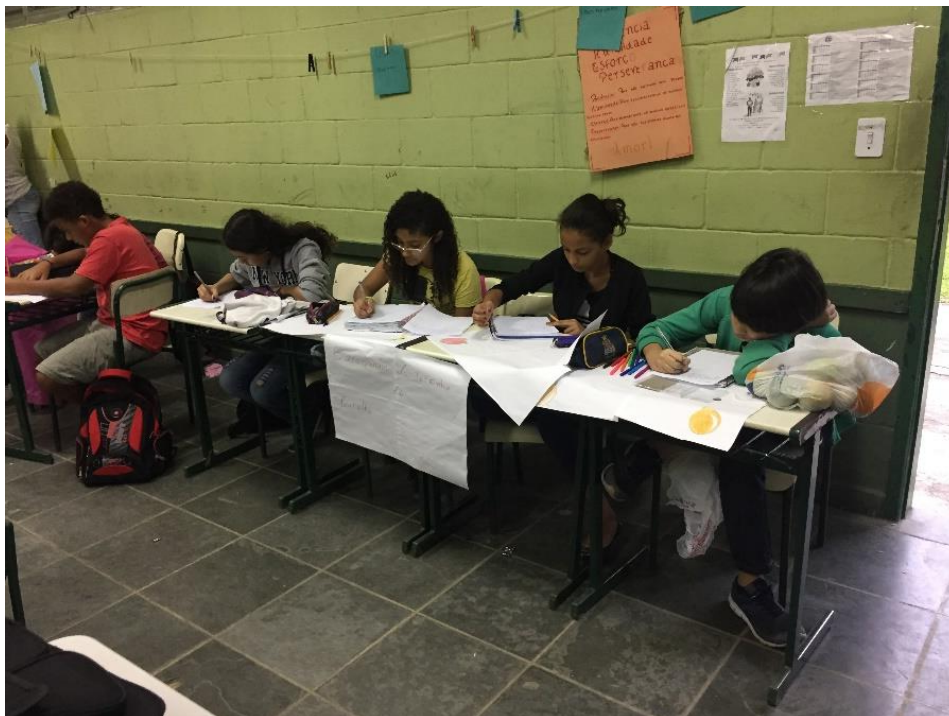


Fonte: Arquivo do pesquisador.

Na Figura 14, o momento final da atividade, depois de todas as apresentações e momento para perguntas e discussões; foi o momento da autoavaliação. Desta vez, diferentemente da aplicação do plano de aula do 1 bimestre, a autoavaliação (APÊNDICE A) não teve questões estruturadas, sendo o estudante totalmente livre para registrar o que considerasse relevante sobre a atividade realizada.

Optou-se por não estruturar a autoavaliação, neste segundo momento, uma vez que pela sua essência esse instrumento de avaliação deve ser uma análise oral ou por escrito, em formato livre, que o aluno faz do próprio processo de aprendizagem (BOTH, 2008) e também porque os alunos já haviam elaborado uma autoavaliação no bimestre anterior.

Figura 14 – Imagem dos estudantes realizando autoavaliação

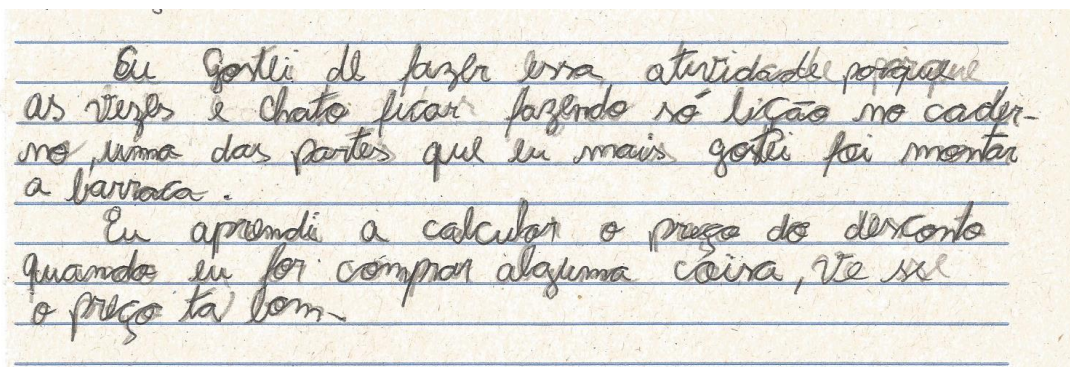


Fonte: Arquivo do pesquisador.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a autoavaliação é uma situação de aprendizagem em que o estudante desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar, dessa forma é capaz de identificar possíveis dificuldades e buscar meios para sanar as dificuldades apresentadas.

Na resposta, conforme a Figura 15, é possível verificar a importância do professor diversificar suas estratégias de ensino (BRASIL, 1997; 2010; 2017), quando a estudante cita a montagem da barraca como o que ela mais gostou e ainda dizendo que só atividade no caderno não lhe agrada. Também é possível identificar que o estudante consegue fazer a ligação entre o conteúdo e seu cotidiano quando relata que verificará se algo está com um bom preço, dependendo do desconto que será praticado.

Figura 15 – Imagem de uma autoavaliação – Participante 1

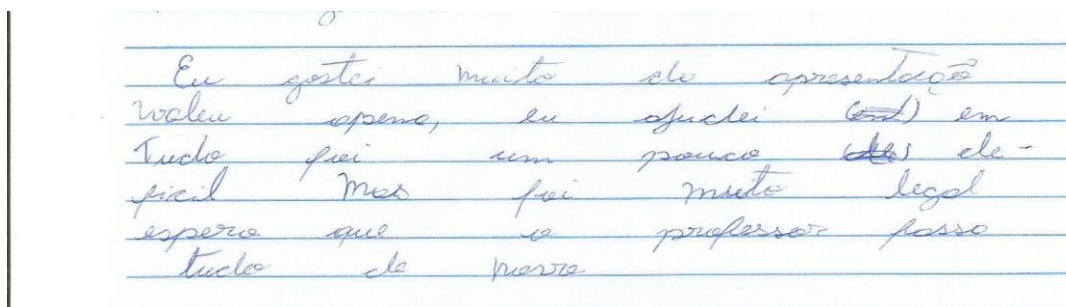


Fonte: arquivo do pesquisador.

Na Figura 16, o relato do Participante 3 registra que espera por outras atividades nessa mesma linha prática, mesmo sendo trabalhoso e “difícil” achou a atividade “legal”.

Neste ponto é necessário citar a BNCC (BRASIL, 2017) no que tange às características do ensino fundamental que trata que as atividades devem ser desenvolvidas e trabalhadas tendo como base os interesses dos estudantes, uma vez que a faixa etária do ensino fundamental demanda atuar a partir dos interesses dos estudantes para que, desta forma, a aprendizagem tenha significado e passe a interessar para os estudantes.

Figura 16 – Imagem de uma autoavaliação – Participante 3

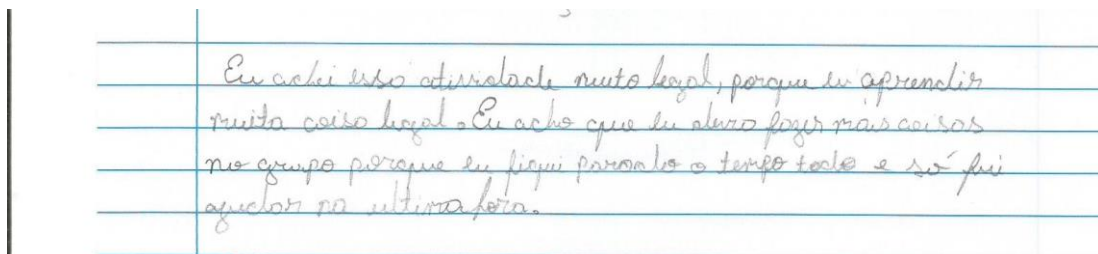


Fonte: arquivo do pesquisador.

A resposta mostrada na Figura 17 evidencia a importância da autoavaliação, porque o Participante 4 fala sobre sua participação no desenvolvimento da atividade e entende que poderia ter contribuído de uma maneira mais adequada; mesmo assim, aprendeu com a atividade.

Trabalhar com o momento de autoavaliação é necessário para que o estudante desenvolva autonomia no seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1997; 2010)

Figura 17 – Imagem de uma autoavaliação – Participante 4



Fonte: arquivo do pesquisador.

Nota-se que, mesmo com um vocabulário restrito, os alunos entenderam a proposta da autoavaliação e entenderam a sua contribuição para o desenvolvimento das atividades, bem como a importância da participação dos outros estudantes para a atividade como um todo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a aplicação do planejamento horizontal da aula foi possível verificar que houve um detalhamento das atividades propostas, bem como dos momentos de avaliação, foi possível observar que tais momentos foram contínuos, assim como prevê as DCN (BRASIL, 2010) quando referem-se que a avaliação deve possuir caráter processual, formativo e contínuo, aliado aos registros do pesquisador no diário de bordo; foi possível identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos e assim saná-las ao longo do processo de desenvolvimento da atividade, bem como de promover atividades de recuperação.

Fazer intervenções durante o desenvolvimento das atividades, tirar dúvidas dos alunos, recordar conhecimentos de anos anteriores, bem como perceber as dificuldades apresentadas pelos alunos ocorreu de maneira mais ágil, porque os alunos estavam divididos em pequenos grupos e o pesquisador se sentava com cada grupo, entendia a dinâmica que cada grupo adotou para o desenvolvimento das suas tarefas e dessa forma conseguia contribuir de maneira assertiva.

Para os estudantes que não apresentavam um bom acompanhamento das atividades já era possível sanar suas dificuldades e propor uma nova tarefa a fim de se verificar se aquelas dúvidas foram efetivamente sanadas, atendendo assim o que estabelece a LDB (BRASIL, 1996) quando refere que a avaliação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos do processo de aprendizagem e os resultados ao longo do processo deve sobrepor-se aos de eventuais provas finais.

A aplicação dos planos de aula aconteceu normalmente durante as aulas, os alunos tiveram um bom desempenho durante as atividades, demonstraram muito interesse e participaram ativamente de todo o processo, tanto seguindo as orientações propostas, quanto sugerindo e buscando novas atividades para aplicação em sala de aula.

Os PCNs abordam a questão de pensar e produzir conhecimento, usando o trabalho em matemática para exemplificar tais questões, que ficaram facilmente perceptíveis com a aplicação do plano de aula horizontal, uma vez

que os estudantes construíssem seu próprio conhecimento no desenvolvimento das atividades e também poderiam comparar com seus colegas e conseguiam estabelecer relações, identificar se o seu caminho estava correto ou muito absurdo, que é uma das questões centrais do trabalho em matemática, desenvolvendo no estudante a capacidade de descobrir por seus próprios meios se o seu resultado está correto (BRASIL, 1997).

Contribuiu, assim, para o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem do estudante, que deixa de ser somente um receptor de conhecimento e passa a desenhar os melhores caminhos para sua aprendizagem, passa a entender de que maneira ele aprende melhor, identifica suas falhas e consegue buscar meios de saná-las.

O processo de avaliação contínua aconteceu em diversos momentos devido aos pontos de avaliação previamente definidos nos planos de aula, com os registros da observação direta, realizados pelo pesquisador, pelas produções desenvolvidas pelos alunos durante todo o processo, conforme foi possível verificar nas imagens e por fim pela autoavaliação desenvolvida pelos estudantes ao final da aplicação de cada plano de aula.

Perrenoud (1999) diz que a avaliação formativa não necessita de nenhum padrão, desde que atenda ao professor no que tange à regulação de suas práticas e ao estudante para que tome consciência de suas dificuldades e possa buscar a melhoria de seu desempenho.

E foi o que aconteceu durante a aplicação dos planos de aula, onde o pesquisador pôde acompanhar o desenvolvimento do que havia no planejamento, identificar pontos que precisam ser melhorados, como estratégias didáticas, organização do espaço da sala de aula, linguagem mais apropriada para discutir determinado assunto, rever estratégias, repensar ações, tais como utilizar outros espaços da escola, realizar apresentação dos trabalhos para outras turmas e buscar parcerias com outros professores para promover a interdisciplinaridade.

Além disso, o mais importante, principalmente intervir de maneira efetiva no processo de aprendizagem, promovendo discussões sobre assuntos que foram surgindo no desenvolvimento das atividades, discutindo sobre conteúdos de anos anteriores que foram necessários à medida que as atividades foram acontecendo e, desta forma, fazendo revisão de assuntos, promovendo

atividades de recuperação à medida que a dificuldade de cada aluno aparecia, para que desta forma o aluno pudesse continuar construindo sua aprendizagem e auxiliando os alunos na construção de sua autonomia no processo de aprendizagem.

Para os alunos foi importante para aprenderem a identificar suas dificuldades, tais como: dificuldade em conteúdos de anos anteriores, dificuldade de trabalhar em equipe, de organização e principalmente dificuldade em aprender a estudar; foi importante, também, para aprenderem a buscar meios de melhorar seu desempenho, estudando, se organizando, pesquisando, levantando hipóteses para que assim possam construir sua aprendizagem e desenvolver autonomia nesse processo.

Após essa reflexão sobre os resultados da aplicação do plano de aula horizontal, tanto em benefícios para os estudantes, como também para os professores, cabe-se propor um produto final que ofereça subsídios aos professores para que também atuem com a aplicação de planos de aula horizontal, tanto que, a seguir, é oferecida uma proposta de curso de formação continuada aos professores para reflexão e construção de planos de aula à luz do processo de avaliação contínua.

2019



**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PROPOSTA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES VOLTADO AO PLANEJAMENTO HORIZONTAL DE AULA**

JOSÉ CARLOS SANTOS DA SILVA

**CENTRO DE ESTUDOS
UNIFICADOS BANDEIRANTE -
SANTOS – SP**

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

JOSÉ CARLOS SANTOS DA SILVA
ORIENTADORAS: Profa. Dra. ANDREA WILD e
Profa. Dra. ELISETE GOMES NATÁRIO

PROPOSTA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA PROFESSORES VOLTADO AO
PLANEJAMENTO HORIZONTAL DE AULA

1ª Edição

SANTOS
CEUBAN

2019

**CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS BANDEIRANTE
MESTRADO PROFISSIONAL DE PRÁTICAS DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSÉ CARLOS SANTOS DA SILVA

**PROPOSTA DE UM CURSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA PARA PROFESSORES VOLTADO AO
PLANEJAMENTO HORIZONTAL DE AULA**

Produto aprovado para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e validado pela banca de dissertação composta pelos examinadores Prof. Dra. Cibele Mara Dugaich e Profa. Dra. Daisy Inocência M. de Lemos.

Orientação: Profa. Dra. Andrea Wild e Profa. Dra. Elisete Gomes Natário

SANTOS

2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	97
JUSTIFICATIVA	99
OBJETIVOS	104
Objetivo geral.....	104
Objetivos específicos.....	104
PROCEDIMENTO	105
MATERIAIS E MÉTODOS	115
AVALIAÇÃO	115

INTRODUÇÃO

As discussões sobre políticas públicas partem inicialmente da definição do que são políticas públicas. Então, para melhor entendimento, compreende-se por políticas públicas ações do Estado em todas as suas esferas para assegurar os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal.

Falando diretamente das políticas públicas voltadas para educação temos que essas políticas vivem em discussão constante uma vez que a sociedade está sempre em evolução; então se faz necessário atender às demandas do mercado de trabalho e de dispositivos internacionais que esperam que os níveis de escolarização se elevem.

O Governo Federal criou o Plano Nacional de Educação que prevê algumas mudanças necessárias a fim de melhorar a educação básica e a formação docente, dentre elas estão: formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Sobre esta questão Bernadete Gatti vice-presidente da FCC (Fundação Carlos Chagas) considera que “Nosso grande problema é fazer uma espécie de revolução na formação de professores”. Segundo a pesquisadora, as licenciaturas não estão estruturadas para formar um professor. “Elas não formam bem nem no conhecimento específico e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas.

Giroux (1997) nos diz que o professor deve ser um intelectual transformador que é aquele que não se restringe aos conteúdos prontos, mas é pesquisador e crítico e enxerga a escola como uma esfera pública, e ainda que a sala de aula deve conectar-se com a sociedade, levando em consideração a vivência e experiências de alunos e professores, Freire (1979) sobre isso enuncia que muitas vezes dentro de seu contexto, os alunos sabem mais que nós, e que devemos ter a humildade de reconhecer isso, e ainda que:

Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tornar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência

crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. (FREIRE, 1979, p.17)

Giroux (1997), apoiado em Dewey, coloca que a forma de capacitação, que é impelida aos professores, foca somente em conhecimento técnico, metodologias de como ensinar aos alunos, negando por vezes o direito a ambos de manifestar e desenvolver um pensamento crítico, e engessando o trabalho do professor, dando a entender que todos os alunos aprendem da mesma maneira.

Sacristán e Gómez (1998) levantam a necessidade de pensar sobre os métodos de ensino-aprendizagem, de maneira que a finalidade seja a formação de cidadãos capazes de ter um pensamento proficiente, no sentido de compreender e interferir na sociedade.

JUSTIFICATIVA

O Plano Nacional de Educação estabelece metas para as políticas educacionais para dez anos, são diretrizes da Lei do Plano Nacional de Educação Nº 13.005, de 25 de junho de 2014:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

O PNE traz metas para a valorização dos profissionais da educação, consideradas estratégicas para o alcance das demais metas; dentre elas, destaca-se a meta 16:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Sendo assim, se faz necessária a oferta de programas de formação continuada, por parte dos sistemas de ensino, a fim de ofertar aos docentes a oportunidade de continuação de estudos dentro da área da educação bem como na área específica de conhecimento do docente.

Para atendimento da meta 16 do PNE, o Governo Federal definiu um conjunto de estratégias:

[...] 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014).

Seguem dados do quadro de profissionais do magistério da Prefeitura de Guarujá, retirados do diário oficial do município de 25 de novembro de 2017,

local a priori selecionado para oferta deste produto educacional devido os dados da pesquisa se reportarem a uma das escolas do referido município.

Tabela – Quadros dos profissionais do magistério da Prefeitura de Guarujá – SP

Cargos	nº de docentes
Professor I	650
Professor I - substituto	409
Professor III	523
Professor de educ. profissional	23
Professor de educ. especial	115

Fonte: Diretoria de Recursos Humanos da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Guarujá (2017).

Como se pode observar, a Rede Municipal de Educação de Guarujá possui um número expressivo de profissionais o que reforça a necessidade de programas de formação desses profissionais.

Em 2012, houve a mudança de regime de contratação onde todos os funcionários públicos municipais passaram do regime CLT para o regime estatutário; com isso, os profissionais da educação municipal passaram a ter um estatuto do magistério, contido na lei complementar 135/2012 que estabelece o regime estatutário aos funcionários públicos da Prefeitura de Guarujá e que defende, no estatuto do magistério, em seu artigo 673 que:

Art. 673 Este Título trata do Estatuto e do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério da Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Guarujá, fundamentados nos seguintes preceitos:

I - efetivação da qualidade e eficiência da educação básica do Município, incentivando, coordenando e orientando o processo educacional na rede municipal de Guarujá, de modo a proporcionar ao educando amplo desenvolvimento e preparando-o para o exercício da cidadania;

II - gestão democrática da carreira do Magistério, garantindo a atualização, a valorização e o desenvolvimento profissional, em conformidade com as orientações do Ministério da Educação e seus órgãos de assessoramento.

Segundo o estatuto em questão e com base na LDB 9394/96 associados ao PNE, é assegurado aos docentes a garantia de atualização, valorização e desenvolvimento profissional.

No regimento das unidades municipais de educação do Guarujá, o artigo 92 estabelece:

Art. 92. Constituem direitos do docente, além dos previstos na legislação municipal pertinente:

[...] VI- ter oportunidade de aprimorar seus conhecimentos por meio de cursos, seminários e palestras promovidos pela própria escola ou por outros estabelecimentos de ensino, observados os interesses da administração;

Os artigos 744 e 745 do estatuto do magistério da Prefeitura de Guarujá definem como atividade permanente da Secretaria Municipal da Educação o desenvolvimento profissional dos servidores do quadro do magistério:

Art. 744 Fica instituída, como atividade permanente na Secretaria Municipal da Educação, o desenvolvimento profissional dos servidores do Quadro do Magistério.

Art. 745 Desenvolvimento profissional, para efeitos desta Lei, é a capacitação do servidor do quadro do Magistério em cursos de formação, especialização ou outra modalidade, em instituições de ensino autorizadas e reconhecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O estatuto ainda estabelece, como prioridade, a capacitação para habilitação de docentes que atuam, sem a devida habilitação na área, em programas de formação pedagógica e em áreas de carência do professor.

Atualmente a Secretaria Municipal de Educação do Guarujá possui o CECAP - Centro de Capacitação de Professores Professor Carmine Felippelli, que funciona em salas da biblioteca municipal Geraldo Ferraz, porém, não está em funcionamento.

A secretaria ainda oferece os HTPCs – horários de trabalho pedagógicos coletivos dentro da jornada de trabalho do professor, que funcionam da seguinte forma:

- 2 HTPCs que o docente deve cumprir na sua escola sede, em horários estabelecidos pela secretaria municipal de educação, sendo assim: segundas e quartas-feiras das 11h25 às 12h15 ou das 17h25 às 18h15;
- Os HTPCs são momentos definidos para que, dentre outras atividades, possam ser utilizados para momentos de formação continuada;

Além disso a Secretaria Municipal de Educação oferece a Semana Anísio Teixeira dedicada à formação continuada dos docentes da rede municipal onde são oferecidas palestras e oficinas de diversas temáticas aos docentes da rede municipal; essas atividades são ofertadas na última semana de aulas do primeiro semestre, antes do recesso escolar.

OBJETIVO

Propor um curso de formação continuada para professores voltado ao planejamento horizontal de aula a fim de se proporcionar condições para uma reflexão no campo do planejamento de aula baseado em expectativas de aprendizagem à luz do processo de avaliação contínua.

Objetivos específicos

Promover um curso de formação continuada para professores voltado aos seguintes itens:

- planejamento horizontal de aula;
- avaliação contínua;
- avaliação formativa e os instrumentos mais adequados para esse tipo de avaliação;

Problema

O planejamento horizontal da aula, baseado em expectativas de aprendizagem, pode ser um facilitador para o processo de avaliação contínua e consequente melhoria nos níveis de aprendizagem? Os docentes sabem avaliar continuamente e conhecem os melhores instrumentos para esta prática?

PROCEDIMENTO

O curso de formação continuada terá a duração de 28 horas, divididas em 7 encontros de 4 horas cada, sendo esses encontros quinzenais, em que os professores serão encaminhados para o local do encontro, dentro do seu horário de trabalho.

Público-Alvo: Professores de diversas áreas de atuação.

Número de cursistas: 30.

Tempo estimado: 4 meses (4 horas/quinzenais)

Carga horária: 28 horas

Cronograma

1º encontro : Por que planejar?

Objetivo

Apresentação da proposta da formação e conscientização da aplicação do curso de formação na prática docente.

Promover uma discussão sobre a importância de se planejar a aula e os elementos que compõe esse planejamento. o que se pretende ao elaborar um plano de aula horizontal e praticar a construção de um plano de aula horizontal.

Conteúdo

- Boas Vindas;
- Apresentação pessoal e apresentação dos cursistas;
- Apresentação da Proposta do Curso;
- Por que planejar?;
- Importância do planejamento;
- Quais elementos compõe um planejamento?;
- Fases do planejamento;

Bibliografia recomendada

- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo. Paz e Terra, 2007.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.
- _____. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1990
- MENEGOLLA, M. *Por que planejar? Como planejar?*. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- MOREIRA, M.A. *Teorias de Aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: EPU, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

Bibliografia complementar

- CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C.C.; ARNS, E. M. *Importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente*. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- FUSARI, J. C. *O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

2º encontro : Planejamento de aula

Objetivo

O que se pretende ao planejar uma aula. Aula planejada etapa a etapa. Planejamento vertical da aula. Elaborar um plano de aula horizontal e praticar a construção de um plano de aula horizontal.

Conteúdo

- Diferenças entre planejamento vertical e planejamento horizontal da aula;
- Por que elaborar o plano de aula de forma horizontal?;
- Diretrizes para elaboração do plano de aula;
- Etapas do planejamento da aula;

Bibliografia recomendada

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GANDIN, D. *Planejamento na sala de aula*. 14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBAIXE, C.; IBAIXE, J.; SOLANOWSKI, M. *Preparando aulas: Manual prático para professores*. 2 ed. São Paulo: Madras, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.

_____. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 1990

MOREIRA, M.A. *Teorias de Aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: EPU, 2011.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Bibliografia complementar

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C.C.; ARNS, E. M. *Importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente*. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Fisica/instrumentacao/artigo.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

FUSARI, J. C. *O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

3º encontro: Interdisciplinaridade

Objetivo

Promover uma discussão sobre interdisciplinaridade, a importância de se promover atividades interdisciplinares. Discutir atividades práticas interdisciplinares.

Conteúdo

- A interdisciplinaridade;
- A importância de se promover a interdisciplinares;
- Como pensar a interdisciplinaridade;
- Atividades práticas interdisciplinares;

Bibliografia recomendada

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.

_____ *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990

LLOYD, M. *O ensino à velocidade do pensamento: Um plano para tornar o ensino mais eficaz*. São José dos Campos, SP: Ed. Planeta Educação, 2010.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M.A. *Teorias de Aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: EPU, 2011.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. *A Prática Educativa: Como ensinar*. São Paulo. Artmed, 1998.

Bibliografia Complementar

FAZENDA, Ivani. Revista GEPI, Interdisciplinaridade, PUC-SP, 2010. Disponível em: https://www.pucsp.br/gepi/downloads/revista_gepi_201011.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 25 abr. 2019.

4º encontro: Práticas Interdisciplinaridades

Objetivo

Importância de se promover atividades interdisciplinares. Discutir atividades práticas interdisciplinares dentro da proposta curricular.

Conteúdo

- A importância de se promover a interdisciplinares;
- Atividades práticas interdisciplinares;
- Elaboração de plano de aula horizontal interdisciplinar;
- Socialização dos planos de aulas;

Bibliografia recomendada

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990

LLOYD, M. *O ensino à velocidade do pensamento: Um plano para tornar o ensino mais eficaz*. São José dos Campos, SP: Ed. Planeta Educação, 2010.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M.A. *Teorias de Aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: EPU, 2011.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. *A Prática Educativa: Como ensinar*. São Paulo. Artmed, 1998.

Bibliografia Complementar

FAZENDA, Ivani. Revista GEPI, Interdisciplinaridade, PUC-SP, 2010. Disponível em: https://www.pucsp.br/gepi/downloads/revista_gepi_201011.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 25 abr. 2019.

5º encontro: Avaliação da aprendizagem

Objetivo

Discutir a avaliação da aprendizagem. Refletir sobre o processo de avaliação contínua possibilitando a cada cursista refletir sobre sua prática. Discutir sobre as expectativas de e sobre os instrumentos de avaliação mais adequados para cada expectativa.

Conteúdo

- O ato de avaliar;
- O processo de avaliação contínua;
- Instrumentos de avaliação mais adequados ao processo de avaliação contínua;
- Atividade prática para revisão do plano de aula horizontal e preparação para aplicação na sala de aula;

Bibliografia recomendada

ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOTH, I. J. *Avaliação “voz da consciência” da aprendizagem*. IBPEX, Curitiba, 2011.

DEPRESBITERIS, L; TAVARES, M. R.; *Diversificar é preciso...: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. Senac SP, 2009.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Bibliografia Complementar

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/820/829>. Acesso em: 25 abr. 2019.

6º encontro: Avaliação à luz da legislação

Objetivo

Refletir sobre avaliação contínua à luz das legislações vigentes (BRASIL, 1996; 1997; 2010; 2017) possibilitando a cada cursista verificar se o plano de aula elaborado está de acordo com o previsto nas legislações citadas.

Conteúdo

- Avaliação segundo a LDB, PCNs, DCNs e BNCC;
- Socialização dos planos de aula;

Bibliografia recomendada

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, 2013. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LEI nº 9 394 de 20 de dez. de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. *Plano Nacional de Educação*, 2014. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

Bibliografia Complementar

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/820/829>. Acesso em: 25 abr. 2019.

7º encontro: A prática

Objetivo

Analisar os resultados da aplicação dos planos de aula, bem como repensar as ações definidas em cada plano.

Conteúdo

- Socialização dos resultados da aplicação dos planos de aula;
- Discussão de algumas autoavaliações dos alunos de cada cursista;
- Socializar as experiências de cada cursista;

- Revisar os planos de aula;

Bibliografia recomendada

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, 2013. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LEI nº 9 394 de 20 de dez. de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. *Plano Nacional de Educação*, 2014. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOTH, I. J. *Avaliação “voz da consciência” da aprendizagem*. IBPEX, Curitiba, 2011.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R.; *Diversificar é preciso...: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. Senac SP, 2009.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover – As setas do caminho*. 16 Ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2017.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.

_____ *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990

Bibliografia Complementar

SANTOS, L. *Autoavaliação regulada: porque, o que e como?* Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4884/1/Santos%20%282002%29.pdf>.

Acesso em: 25 abr. 2019.

VIEIRA, I. M. A. A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem. Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2934/1/A%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20como%20instrumento%20de%20regula%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem-Isabel%20Vieira.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Materiais e Métodos

A formação será expositiva e dialogada, com a utilização de diversos recursos, como: Datashow, computador, aparelho de som e materiais diversos de papelaria.

Avaliação

A avaliação será contínua e cumulativa de acordo com o andamento da formação, por meio dos registros das atividades propostas que constituam um portfólio. Também haverá avaliação por meio da frequência dos participantes nos encontros de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, 2013. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2019

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LEI nº 9 394 de 20 de dez. de 1996. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 abr. 2019

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019

_____. *Plano Nacional de Educação*, 2014. Ministério da Educação, Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 de mar. 2019

ANTUNES, C. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOTH, I. J. *Avaliação “voz da consciência” da aprendizagem*. IBPEX, Curitiba, 2011.

CHIAZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4 ed. Vozes, 2011.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R.; *Diversificar é preciso...: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. Senac SP, 2009.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo. Paz e Terra. 2007.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover – As setas do caminho*. 16 Ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2017.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.

_____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LLOYD, M. *O ensino à velocidade do pensamento: Um plano para tornar o ensino mais eficaz*. São José dos Campos, SP: Planeta Educação, 2010.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M.A. *Teorias de Aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: EPU, 2011.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação Pesquisa. vol.31, n.3, p. 443-466. 2005.

ZABALA, A. *A Prática Educativa: Como ensinar*. São Paulo. Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Questões para autoavaliação

1. Quais foram disciplinas que participaram da atividade?
2. Quais foram os assuntos estudados?
3. O que fizemos no trabalho?
4. O que mais aprendi?
5. Qual a importância dos assuntos trabalhados para nossa vida?
6. O que eu achei dessa atividade?

APÊNDICE B – Respostas dos estudantes à questão: “Quais foram as disciplinas que fizeram parte do trabalho?”

Quadro 3 – Respostas dos alunos sobre quais foram as disciplinas que fizeram parte do plano de aula desenvolvido

Participante	Respostas
1	Matemática e educação física. (sic)
2	Matemática e educação física. (sic)
3	Matemática e educação física. (sic)
4	Matemática e educação física. (sic)
5	Matemática e educação física. (sic)
6	Matemática e educação física. (sic)
7	Matemática e educação física. (sic)
8	Matemática e educação física. (sic)
9	Matemática e educação física. (sic)
10	Matemática e educação física. (sic)
11	Matemática e educação física. (sic)
12	Matemática e educação física. (sic)
13	Matemática e educação física. (sic)
14	Matemática e educação física. (sic)
15	Matemática e educação física. (sic)
16	Matemática e educação física. (sic)
17	Matemática e educação física. (sic)
18	Matemática e educação física. (sic)
19	Matemática e educação física. (sic)
20	Matemática e educação física. (sic)
21	Matemática e educação física. (sic)
22	Matemática e educação física. (sic)
23	Matemática e educação física. (sic)
24	Matemática e educação física. (sic)
25	Matemática e educação física. (sic)
26	Matemática e educação física. (sic)
27	Matemática e educação física. (sic)

28	Matemática e educação física. (sic)
----	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

APÊNDICE C – Respostas dos estudantes à questão: “Quais foram os assuntos estudados?”

Quadro 4 – Respostas dos estudantes sobre quais foram os conteúdos estudados na atividade desenvolvida

Participante	Respostas
1	IMC, peso, altura e os gráficos. (sic)
2	IMC e gráficos. (sic)
3	IMC e gráficos. (sic)
4	Os gráficos da obesidade. (sic)
5	IMC e gráficos. (sic)
6	IMC e construção de gráficos e tabelas. (sic)
7	Obesidade, IMC, construção de gráficos e tabelas. (sic)
8	Obesidade, alimentação saudável, IMC, construção de gráficos e tabelas, atividade para melhorar a qualidade de vida, rol de estaturas e peso. (sic)
9	IMC e construção de gráficos e tabelas. (sic)
10	Obesidade, estatura e IMC. (sic)
11	IMC e a importância de estar no peso ideal. (sic)
12	A importância de uma boa alimentação e o prejuízo para quem está acima do peso. (sic)
13	Obesidade. (sic)
14	IMC, tabelas e gráficos. (sic)
15	Tabelas, gráficos e IMC. (sic)
16	IMC, peso e altura. (sic)
17	IMC, e gráficos e tabelas. (sic)
18	IMC. (sic)
19	IMC, obesidade infantil, gráficos e tabelas sobre IMC. (sic)'
20	Obesidade, importância de uma atividade física, alimentação saudável e também estudamos o nosso IMC. (sic)
21	Obesidade, IMC e qualidade de vida. (sic)
22	Gráficos, tabelas, resumos e alimentação. (sic)
23	IMC e obesidade. (sic)

24	Gráficos, tabelas e resumos. (sic)
25	Saúde e obesidade. (sic)
26	Sobre gráficos de alimentação. (sic)
27	Sobre qualidade de vida das pessoas e como se evita doenças causadas pela obesidade. (sic)
28	IMC. (sic)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

APÊNDICE D – Respostas dos estudantes à questão: “O que fizemos no trabalho?”

Quadro 5 – Respostas dos estudantes sobre quais foram as atividades desenvolvidas no trabalho

Participante	Respostas
1	Desenhamos os gráficos, colamos na cartolina e contornamos com canetinhas e fizemos os resumos. (sic)
2	Resumos, gráficos e tabelas. (sic)
3	Gráficos, resumos e tabelas. (sic)
4	O resumo, os gráficos e as tabelas do IMC. (sic)
5	Gráficos, resumos e tabelas. (sic)
6	Pesquisamos, imprimimos gráficos e tabelas, fizemos gráficos e tabelas, fizemos resumos sobre o assunto, fizemos o IMC da turma e os rols de estatura e peso. (sic)
7	Pesquisamos sobre o assunto do trabalho, fizemos gráficos e tabelas e colamos na cartolina. (sic)
8	Nós pesquisamos gráficos e tabelas sobre obesidade, alimentação, pessoas acima do peso e imprimimos o que pesquisamos para levar para sala de aula e fazer os resumos dos assuntos e depois fizemos as tabelas com as nossas informações. (sic)
9	Imprimimos gráficos para apresentar e também fizemos os nossos gráficos e tabelas. (sic)
10	Desenhamos gráficos, pintamos, escrevemos resumos, colamos na cartolina e fizemos tabelas de peso e estatura. (sic)
11	Pesquisamos gráficos e tabelas sobre alimentação saudável, pessoas que estavam acima do peso, fizemos resumos e depois fizemos nossos gráficos e tabelas. (sic)
12	Pesquisamos, montamos gráficos e tabelas com estatura e peso dos alunos. (sic)

13	Gráficos. (sic)
14	Pesquisamos, desenhamos, pitamos e recortamos gráficos e tabelas. (sic)
15	Nós fizemos tabelas, gráficos e IMC. (sic)
16	Pesquisas na internet, tabelas, gráficos, resumos, interpretamos e calculamos o IMC. (sic)
17	Figuras como gráficos e tabelas, fizemos resumos sobre os gráficos, as tabelas de peso e estatura, calculamos o IMC do grupo e construímos uma tabela com o IMC da turma. (sic)
18	Trabalho sobre obesidade e a estatura. (sic)
19	Estudamos IMC, junto a obesidade infantil, gráficos e tabelas sobre IMC. (sic)
20	Imprimimos gráficos e tabelas, logo depois desenhamos os gráficos e tabelas da turma, fizemos resumos sobre obesidade e depois fizemos rol de estatura, rol de peso e depois IMC. (sic)
21	Gráficos, tabelas e IMC. (sic)
22	Fizemos gráficos, tabelas e resumos. (sic)
23	Falamos sobre obesidade. (sic)
24	Gráficos, tabelas e resumos. (sic)
25	Fizemos gráficos, resumos e etc. (sic)
26	Gráficos, tabelas, alimentação, obesidade, fizemos resumos e desenhos. (sic)
27	Gráficos, tabelas e IMC e aprendemos coisas novas e trabalhamos em grupo. (sic)
28	Pesquisas, gráficos, tabelas e resumos. (sic)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

APÊNDICE E – Respostas dos estudantes à questão: “O que eu aprendi?”

Quadro 6 – Respostas dos estudantes sobre o que eles aprenderam com o trabalho desenvolvido

Participante	Respostas
1	Que a obesidade é perigosa para meninas e meninos. (sic)
2	Aprendi a fazer contas com IMC. (sic)
3	Aprendi a fazer IMC. (sic)
4	Eu aprendi a fazer as contas do IMC. (sic)
5	Aprendi a fazer IMC. (sic)
6	A importância de uma boa alimentação e exercícios físicos. (sic)
7	Eu aprendi que pelo que a gente estudou existem vários casos de obesidade e as pessoas não procuram um médico ou nutricionista. (sic)
8	Eu aprendi que devemos ter uma alimentação saudável e balanceada, exercícios físicos para não ficar acima do peso. (sic)
9	A importância de uma boa alimentação e fazer exercícios físicos. (sic)
10	Eu aprendi que o IMC é muito importante, aprendi sobre as porções diárias de nutrientes, percentual de gordura, atividade física e sua importância para saúde. (sic)
11	A importância de estar no peso ideal e o que as matérias podem sim combinar umas com as outras. (sic)
12	Eu aprendi que é muito importante ter uma boa alimentação, estar no peso ideal para não termos complicações como diabetes e pressão alta. E aprendemos a calcular o IMC. (sic)
13	Que obesidade é muito ruim. (sic)
14	Aprendi a fazer tabelas e gráficos e também aprendi a ter uma vida saudável e melhor. (sic)
15	Eu aprendi a fazer gráficos e tabelas e a se alimentar melhor.

	(sic)
16	A fazer resumos, tabelas e gráficos, interpretar e ter uma vida saudável. (sic)
17	Aprendi a fazer o IMC, tabelas e gráficos, resumos sobre as tabelas e gráficos e a importância de falar sobre a obesidade infantil e adulta. (sic)
18	O meu peso e altura e de outras pessoas. (sic)
19	Aprendi a fazer IMC, gráficos e tabelas, dividir e calcular mais facilmente. (sic)
20	Devemos ter uma alimentação saudável e fazer exercícios físicos, uma criança saudável será um adulto saudável no futuro. (sic)
21	Se alimentar bem ajuda a nossa vida. (sic)
22	Aprendi que devemos controlar nossa alimentação. (sic)
23	Bom eu aprendi que temos que ter uma vida saudável, emagrecer e como é bom fazer exercícios físicos. (sic)
24	Muita coisa. (sic)
25	Eu aprendi a reduzir os alimentos que contem gordura. (sic)
26	Eu aprendi que devemos nos alimentar bem. (sic)
27	Que as pessoas tem que cuidar mais da vida porque pode causar muitos problemas. (sic)
28	Aprendi que o IMC é importante e que devemos fazer atividades físicas. (sic)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

APÊNDICE F – Respostas dos estudantes à questão: “Qual a importância desse assunto para nossa vida?”

Quadro 7 – Respostas dos estudantes sobre qual a importância desse assunto para a vida

Participante	Respostas
1	Que a obesidade não é bom para crianças e adultos. (sic)
2	Ensinaram a fazer esportes e comer mais frutas para não obter peso. (sic)
3	A importância de fazer mais esportes e comer frutas para não ficar obeso. (sic)
4	A importância de fazer atividade física e comer melhor. (sic)
5	Ensinaram a importância de comer melhor, comer frutas e verduras e fazer esportes. (sic)
6	Importância de termos uma boa alimentação para uma boa e prolongada vida. (sic)
7	É importante para incentivar as pessoas a tomarem cuidado com os alimentos que fazem mal a saúde e com a obesidade e para procurar ajuda de um nutricionista ou médico para melhorar a saúde. (sic)
8	Saber que devemos nos alimentar bem para não ficar acima do peso, fazer atividade física para ficar com bem estar. (sic)
9	Uma boa saúde, uma boa alimentação para quando crescer ser um adulto saudável. (sic)
10	Saber se alimentar bem, fazer atividades físicas, dormir melhor e muito mais. (sic)
11	Muita. (sic)
12	Esse assunto é muito importante porque ajuda a gente a se orientar, comer alimentos saudáveis e comer besteiras somente no final de semana, também que é muito importante fazer atividades físicas. É bom também pra quando tivermos filhos orientar eles também. (sic) .

13	Que devemos fazer atividade física e manter uma alimentação saudável. (sic)
14	Saber se tenho uma alimentação saudável e peso ideal para minha altura. (sic)
15	Saber seu peso e sua altura e fazer se é ideal ou não. (sic)
16	Uma alimentação saudável ou saber se você está acima do peso ou no peso ideal. (sic)
17	Saber se estamos no peso adequado ou acima do peso. (sic)
18	Saber se estamos obesos. (sic)
19	Saber se estamos no peso adequado ou acima do mesmo. (sic)
20	Se a gente tiver atividade física em dia e alimentação boa iremos ter bem estar e ficar bem consigo mesmo e diminuir o risco de doenças. (sic)
21	É importante porque ajuda nossa alimentação. (sic)
22	Temos que ter uma boa alimentação saudável para no futuro não ter problemas de saúde. (sic)
23	Para mim a importância de tudo isso é se alimentar bem mas também manear na comida. (sic)
24	Ajuda em matemática porque tudo tem gráficos e tabelas na vida. (sic)
25	É muito importante essa informação para que todos tenham cuidado com os alimentos que comemos para não ficarmos obesos. (sic)
26	Que a gente tem que se alimentar bem para não causar problemas de saúde. (sic)
27	Para as pessoas saberem como é importantes cuidar da alimentação. (sic)
28	Para ter um peso ideal e praticar atividades físicas e ver que alimentos devemos comer.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

APÊNDICE G – Respostas dos estudantes à questão: “O que eu achei dessa atividade?”

Quadro 8 – Respostas dos estudantes sobre o que eles acharam da atividade proposta

Participante	Respostas
1	Eu achei a atividade muito trabalhosa, mas gostei de fazer e faria de novo. Eu gostei muito do fato de ter duas matérias. (sic)
2	Foi interessante e legal, aprendi a fazer tabela de IMC. (sic)
3	Muito legal. (sic)
4	Foi interessante eu achei legal e aprendi muitas coisas. (sic)
5	Muito legal. (sic)
6	Legal, e divertida, foi interessante também porque podemos tirar dúvidas. (sic)
7	Achei legal e interessante porque dá pra tirar todas as dúvidas e assim aprender mais. (sic)
8	Achei muito legal essa atividade, muito interessante que nos ajuda no dia a dia para ter uma saúde boa, foi mais interessante porque deu pra tirar dúvidas. (sic)
9	Eu gostei muito, achei um pouco difícil, gosto de fazer na escola porque nós tiramos dúvidas, em casa já é mais difícil porque a gente se desconcentra muito. (sic)
10	Eu gostei dessa atividade, além dela ser bem diferente também fez a sala ficar muito mais próxima. (sic)
11	Só uma palavra “genial”!!! . (sic)
12	Eu achei bem interessante porque a gente aprende a ter peso ideal, uma boa alimentação, calcular o nosso IMC para ver se estamos acima do peso, eu gostei bastante mesmo sendo bem trabalhoso. (sic)
13	Eu gostei de fazer essa atividade pois interagi bastante. (sic)

14	Eu achei importante para a nota e eu nunca tinha feito um trabalho de matemática como esse, muito legal e muito interessante. (sic)
15	Eu achei super interessante. (sic)
16	Eu achei interessante porque você vai ter uma alimentação saudável e por aprender a fazer tabelas e gráficos. (sic)
17	Muito legal e aprendi muitas coisas para a vida. (sic)
18	Achei legal aprender sobre o peso e a altura e compartilhar o trabalho com os amigos. (sic)
19	Muito legal, aprendi a interagir mais com as pessoas, a pensar melhor e foi bem importante para mim. (sic)
20	Ela é muito importante para a vida a aprendizagem de alimentação vem desde pequeno, para uma boa saúde, aprendemos muito mais fazendo trabalhos na sala. (sic)
21	Legal!. (sic)
22	Achei legal, quero fazer mais vezes. (sic)
23	Legal, interessante poder aprender dessa forma. (sic)
24	Muito boa, trabalhosa, mas em grupo fica mais legal, eu gostei muito! . (sic)
25	Eu achei muito legal, podemos fazer outras vezes, eu aprendi muito mais. (sic)
26	Legal, foi muito importante, é bom fazer trabalhos assim, quanto mais aprendi mais inteligente fica. (sic)
27	Eu achei a atividade muito importante porque muita gente não sabe os riscos da obesidade. (sic)
28	Muito interessante. (sic)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis

Prezado (a) Senhor (a):

Contamos com o seu consentimento na pesquisa, que tem como título “O Planejamento horizontal da aula, baseado em expectativas de aprendizagem, como instrumento do processo de avaliação contínua”.

Vale ressaltar que a cooperação dos participantes será voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Salientamos que o senhor (a) tem a liberdade de recusar a participação do menor o qual é responsável ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Os alunos,

- Terão sua identidade mantida em sigilo;
- Não terão nenhum ônus financeiro nem danos;
- Não receberão nenhum benefício financeiro;

Destacamos que, a qualquer tempo, poderá retirar a participação do aluno do estudo, bastando para tal, procurar a Profa. Elisete Gomes Natário no Curso de Mestrado da UNIMES (Avenida Conselheiro Nébias, 536 conj.53 – Bairro Encruzilhada- Santos - SP – Tel.:32283400) solicitando a exclusão.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Atenciosamente,

Profª Drª Elisete Gomes Natário
CRP
Responsável pela pesquisa

José Carlos Santos da Silva
RG.
Estudante de Mestrado Profissional

.....
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO MENOR COMO PARTICIPANTE

Eu, _____, RG _____,
Responsável pelo menor _____

Abaixo assinado, concordo com sua participação na pesquisa “O Planejamento horizontal da aula, baseado em expectativas de aprendizagem, como instrumento do processo de avaliação contínua”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador José Carlos Santos da Silva, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes desta participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Santos, _____ de _____ de 2018.

ANEXO B - Material Dourado



Fonte: <http://www.utfpr.edu.br/cornelioprocopio/cursos/licenciaturas/Ofertados-nesteCampus/matematica/laboratorios/material-didatico/material-dourado>. Acesso em:24/3/2019.

O material dourado é constituído pelas seguintes peças: cubo, placas, barras e cubinhos.



Fonte: <http://www.utfpr.edu.br/cornelioprocopio/cursos/licenciaturas/Ofertados-nesteCampus/matematica/laboratorios/material-didatico/material-dourado>. Acesso em:24 mar. 2019.

ANEXO C – Questões para atividade com o material dourado

Usando o Material Dourado, faça o que é pedido a seguir.

1) Monte um quadrado de lado 10 unidades utilizando os cubinhos. Utilize a aresta dos cubinhos como unidade de medida.

a) Divida o quadrado em dois retângulos iguais. Qual é a fração que representa cada retângulo comparado com o quadrado inicial? _____

b) Cada retângulo representa quantos por cento do quadrado inicial? _____

2) Separe um conjunto com 48 cubinhos.

a) Quantos cubinhos representam 25% desse conjunto? _____

b) A fração irredutível que representa 25% é? _____

3) Separe um conjunto com 28 barrinhas.

a) Quantas barrinhas representam 50% desse conjunto? _____

b) A fração irredutível que representa 50% é? _____