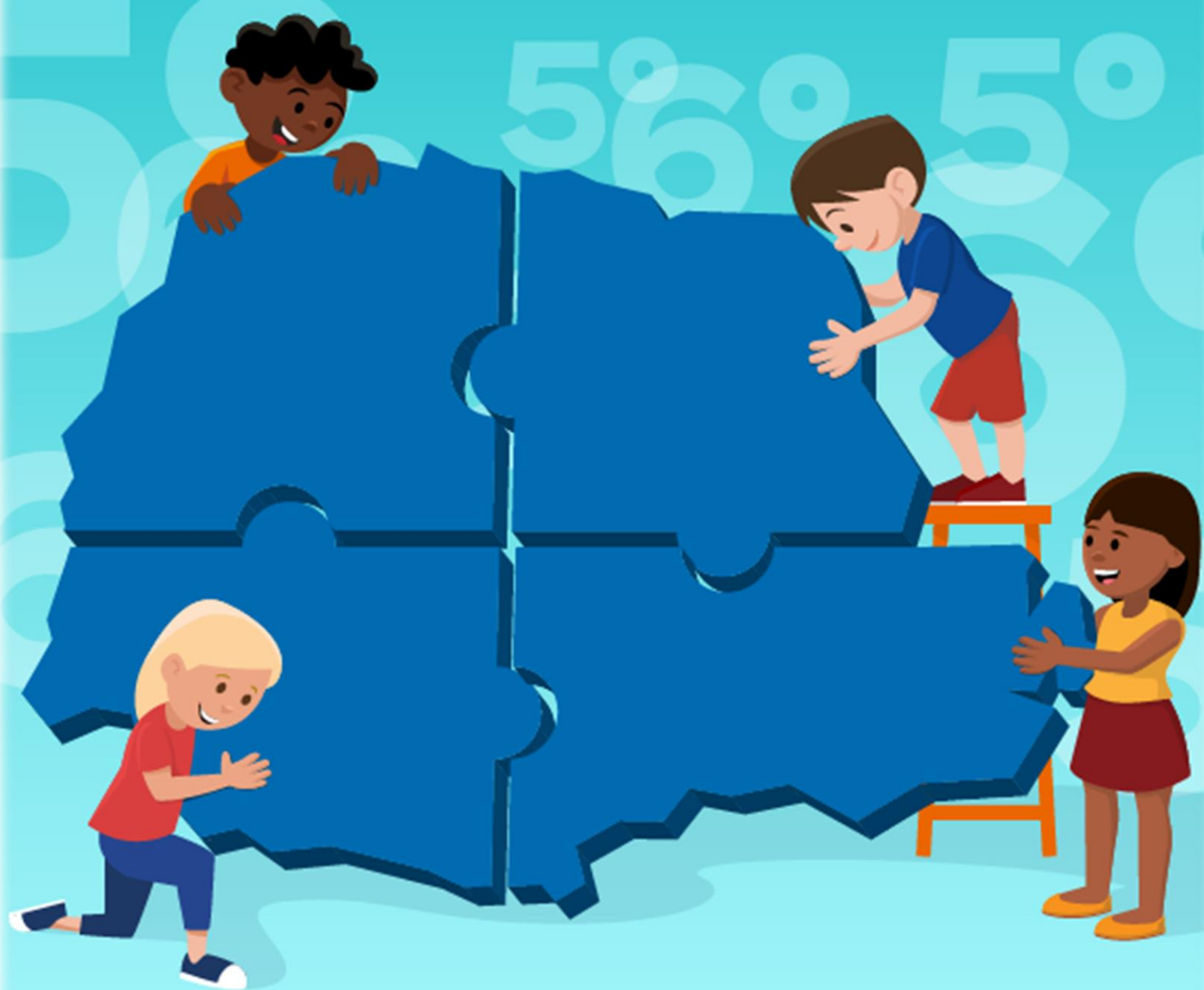


TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: AÇÕES PEDAGÓGICAS ARTICULADAS



**EDUCA
JUNTOS**
ESTADO E MUNICÍPIOS
JUNTOS PELA EDUCAÇÃO

PARANÁ 
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
E DO ESPORTE

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE COOPERAÇÃO PEDAGÓGICA COM MUNICÍPIOS

TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Ações Pedagógicas Articuladas

CURITIBA
SEED/PR

2022

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional, conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Dados internacionais de catalogação na publicação

Bibliotecário responsável: Bruno José Leonardi – CRB-9/1671

P223

Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.
Educa juntos : transição do 5^a para o 6^o ano do ensino fundamental [recurso eletrônico] / organizado por Ana Carolina Camargo Morello, Maurício Pastor dos Santos e Ricardo Hasper. - Curitiba, PR : SEED, 2022.

220 p. ; il. (Caderno de ações pedagógicas articuladas)

ISBN 978-85-8015-109-1

Inclui bibliografia

Vários autores

5319 Kb ; PDF

1. Transição no ensino fundamental. 2. Anos iniciais - Ensino fundamental. - Municípios. 3. Anos finais - Ensino fundamental - Municípios. 4. Ensino fundamental - Paraná. 5. Organização do trabalho pedagógico. I. Paraná. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. II. Diretoria de Educação - Paraná. III. Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. IV. Secretarias Municipais de Educação - Paraná. V. Morello, Ana Carolina Camargo. VI. Santos, Maurício Pastor dos. VII Hasper, Ricardo. VIII. Título.

CDD 370

CDU 37(816.2)

Secretaria de Estado da Educação e do Esporte
Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel
80240-900 - Curitiba - PR
Telefone (41) 3340-1500
www.educacao.pr.gov.br

Governador do Estado do Paraná

Carlos Massa Ratinho Junior

Secretário de Estado da Educação e do Esporte

Renato Feder

Diretor Geral

Vinícius Mendonça Vieira

Diretor de Educação

Roni Miranda Vieira

Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios

Eliane Alves Bernardi Benatto

**CURITIBA
SEED/PR**

2022

FICHA TÉCNICA

ORGANIZADORES

Ana Carolina Camargo Morello
Maurício Pastor dos Santos
Ricardo Hasper

AUTORES

Ana Carolina Camargo Morello (SEED/NCPM)
Ana Paula Mehret (SEED/NCPM)
Cleusa Salete dos Santos Curcel (SEED/NCPM)
Edne Aparecida Claser Makishima (SEED/DEIN)
Eliane Alves Bernardi Benatto (SEED/NCPM)
Helen Jossania Goltz (SEED/NRE-AMS)
Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves (GEEII/UEM)
Késiene do Amaral Toledo (SEED/NCPM)
Marta Chaves (GEEII/UEM)
Mauricio Pastor dos Santos (SEED/NCPM)
Michelle Moreira dos Santos (SEED/NCPM)
Michely Torquato Busatta (SEED/NCPM)
Renata Aparecida Quani (SEED/NCPM)
Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto (SEED/DEIN)
Silvia Regina Darronqui (SEED/NCPM)

REVISÃO TEXTUAL

Alexandra Maria dos Santos Messias (SEED/DEDUC)

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ricardo Hasper (SEED/NCPM)

PROJETO GRÁFICO

Ana Carolina Camargo Morello (SEED/NCPM)

CAPA E ILUSTRAÇÃO

Jocelin Vianna (SEED/ASCOM)

DIAGRAMAÇÃO

(SEED/ASCOM)

APRESENTAÇÃO

O Caderno “*Transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental: ações pedagógicas articuladas*” compreende a proposta de um projeto de transição entre as duas fases que compõem essa etapa da Educação Básica, ofertada nas escolas públicas municipais e estaduais do Paraná que, atualmente, carecem de articulação pedagógica. Esta situação é identificada desde a tentativa de organizar em uma mesma etapa da Educação Básica duas ofertas, cuja organização do trabalho pedagógico, característico de cada uma dessas fases, se diferencia em diversos aspectos, e que são discutidos ao longo deste Caderno.

Este material configura-se como um conjunto de proposições, com o intuito de discutir questões que fazem parte do cotidiano escolar, tendo como finalidade contribuir para vislumbrar possibilidades a partir de ações práticas a serem desenvolvidas em conjunto, pelas instituições das redes municipais e estadual de ensino.

O objetivo geral deste Caderno, é propor práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes do Ensino Fundamental público do Paraná um percurso contínuo ao longo de toda essa etapa da Educação Básica.

Viabilizar a articulação pedagógica entre as fases iniciais e finais do Ensino Fundamental requer superar questões relacionadas à gestão da educação, às diferenças da organização do trabalho pedagógico, o processo de desenvolvimento do estudante, o currículo, assim como a devida atenção aos estudantes público-alvo da educação especial.

O conteúdo deste Caderno está organizado em nove capítulos, a saber: o Capítulo 1, “A oferta dos anos iniciais e finais do ensino fundamental no Paraná: o desafio da transição entre o 5º e o 6º ano”, tem o objetivo de apresentar a temática da articulação pedagógica entre o 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, discutindo a questão da municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Paraná, os indicadores educacionais dos estudantes em transição e os aspectos relacionados à cultura escolar referente a estas fases, tópicos que serão desenvolvidos ao longo dos demais capítulos do Caderno.

Os Capítulos 2 e 3, intitulados “Reflexões acerca do desenvolvimento e do processo de ensino-aprendizagem na escola” e “Aprendizagem e desenvolvimento em situação de transição: do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – para os anos seguintes da vida” discutem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da contribuição da psicologia da educação, no intuito de oferecer subsídios para que, a partir do entendimento

de como o estudante aprende, se possa pensar em ações e intervenções que ampliem as oportunidades de aprendizagem na escola.

O Capítulo 4, “Currículo e organização do trabalho pedagógico: processo de transição em ‘foco’?” aborda os diferentes elementos que compõem o trabalho pedagógico na instituição escolar e suas relações com os documentos e prescrições que embasam a elaboração do currículo, sendo a introdução para as reflexões apresentadas nos Capítulos 5 e 6, “Didática, métodos de ensino e metodologia no processo de ensino-aprendizagem” e “Avaliação: instrumentos diversificados e o desenvolvimento da autonomia”, respectivamente, que se dedicam a discutir o trabalho docente, a partir do planejamento e das estratégias de ensino a serem realizadas durante a aula e devido as possibilidades do processo avaliativo se constituir como um instrumento formativo da prática pedagógica.

Encerrando a primeira parte do caderno, o Capítulo 7, “A educação especial e a oferta do atendimento educacional especializado”, nos apresenta conhecimentos e reflexões acerca de conceitos e possibilidades de atendimento especializado ao estudante.

O Capítulo 8, “Planejamento, implementação e avaliação do trabalho: o plano de ação com a transição”, e Capítulo 9, “Organização da equipe pedagógica na escola: fichas, instrumentos e sugestões de encaminhamentos”, apresentam proposições possíveis de serem desenvolvidas na escola, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, espera-se que este Caderno possa contribuir nos momentos de reflexão e prática no ambiente educativo, em prol do desenvolvimento de ações que colaborem efetivamente para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

SUMÁRIO

1. A OFERTA DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ: O DESAFIO DA TRANSIÇÃO ENTRE O 5º E O 6º ANO	15
1.1 A MUNICIPALIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS NO PARANÁ.....	17
1.2 OS INDICADORES EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES NA TRANSIÇÃO ENTRE AS FASES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ.....	19
1.3 A CULTURA ESCOLAR.....	27
REFERÊNCIAS.....	30
2. REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA	33
2.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PRÁXIS EDUCATIVA	34
2.2 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	39
2.3 CONSIDERAÇÕES PARA UM 'INÍCIO' DE CONVERSA.....	45
REFERÊNCIAS.....	47
3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM SITUAÇÃO DE TRANSIÇÃO: DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – PARA OS ANOS SEGUINTE DA VIDA.....	49
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	50
3.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: ESTUDOS E REFLEXÕES PARA A MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES HUMANAS.....	52
3.2.1 Primeira Infância: aprendizagens e conquistas para o desenvolvimento psíquico	54
3.2.2 Infância: brincadeiras e estudos para o desenvolvimento intelectual	55
3.2.3 Adolescência: experiências e diálogos para a constituição individual e coletiva	57
3.3 DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM ESTUDANTES, PROFESSORES E FAMILIARES: A TRANSIÇÃO COMO PROCESSO DA FORMAÇÃO HUMANA	59
3.4 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA E DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES HUMANAS	60
REFERÊNCIAS.....	63

4. CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PROCESSO DE TRANSIÇÃO EM “FOCO”?	65
4.1 CURRÍCULO: DA ESCOLA, NA ESCOLA OU PARA A ESCOLA?	66
4.1.1 Mas afinal, o que é currículo?	67
4.1.1.1 <i>Currículo Planejado: o Projeto Político-Pedagógico da escola</i>	70
4.1.1.2 <i>Currículo em Ação: o Plano de Trabalho Docente</i>	75
5.2. O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	77
REFERÊNCIAS	80
5. DIDÁTICA, MÉTODOS DE ENSINO E A METODOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	81
5.1 O QUE É A DIDÁTICA?	82
5.1.1 Objetivos e conteúdos de ensino	85
5.1.1.1 <i>Objetivos gerais e específicos</i>	86
5.1.2 Os conteúdos escolares	88
5.1.2.1 <i>O que são os conteúdos escolares?</i>	88
5.1.2.2 <i>Quais são os elementos que compõem os conteúdos escolares?</i>	89
5.1.3 Planejamento escolar	91
5.1.4 Método ou metodologia de ensino?	92
5.1.4.1 <i>As novas metodologias com abordagens modernas</i>	95
5.1.5 Relação professor-aluno: muito além da aprendizagem.....	96
5.1.6 A aula como forma de organização do ensino	99
REFERÊNCIAS	103
6. AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS DIVERSIFICADOS E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA	105
6.1 A EDUCAÇÃO COMO ATO INTENCIONAL	106
6.2 AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM	109
6.2.1 Modalidades de avaliação e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem	112
6.2.2 Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino.	115
REFERÊNCIAS	118

7. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	119
7.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	119
7.2 DEFINIÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	121
7.2.1 Altas Habilidades Superdotação – AH/SD.....	122
7.2.2 Deficiência Intelectual - DI.....	122
7.2.3 Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	122
7.2.4 Deficiência Física (Neuromotora)	123
7.2.5 Deficiência Auditiva e Surdez.....	124
7.2.6 Cegueira.....	124
7.2.7 Baixa Visão	125
7.2.8 Surdocegueira	125
7.2.9 Deficiência Múltipla.....	126
7.2.10 Distúrbios de Aprendizagem	127
7.2.11 Transtornos Mentais.....	128
7.2.12 Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	129
7.3 REGISTRO DO DIAGNÓSTICO NO SERE	129
7.4 OFERTAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	139
7.4.1 Organização das ofertas de Atendimento Educacional Especializado	139
7.4.2.1 <i>Rede Estadual</i>	140
7.4.2.2 <i>Rede Municipal</i>	141
7.5 COMO DIFERENCIAR OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM?	141
7.5.1 Dificuldades DE aprendizagem:	142
7.5.2 Dificuldades NA aprendizagem	143
7.5.3 Distúrbios de aprendizagem	143
7.5.3.1 <i>Dislexia</i>	144
7.5.3.2 <i>Disgrafia</i>	145
7.5.3.3 <i>Disortografia</i>	145
7.5.3.4 <i>Discalculia</i>	146
7.5.4 Dificuldades PARA aprendizagem	146
REFERÊNCIAS.....	149
8 PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO: O PLANO DE AÇÃO COM A TRANSIÇÃO	153

8.1 PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE AÇÃO: DA REFLEXÃO À PRÁTICA	153
8.2 PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO COM O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	157
8.2.1 Ações com os 5º anos do Ensino Fundamental.....	158
8.2.2 Ações com os 6º anos do Ensino Fundamental.....	167
8.2.3 Ações integradas entre 5º e 6º anos do Ensino Fundamental	177
8.3 EXEMPLOS CITADOS.....	184
8.3.1 Quadro de organização semanal de aulas	184
8.3.2 <i>Planner</i> mensal.....	185
8.3.3 Tabela de controle de hábitos.....	185
8.3.4 Quadro de objetivos da turma.....	185
8.3.5 <i>Planner</i> semanal.....	186
8.3.6 Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento	186
8.3.7 Dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem.....	189
8.3.8 Encaminhamentos extraescolares.....	189
8.3.9 Atendimentos realizados com o estudante	189
8.3.10 Relatório geral.....	189
REFERÊNCIAS	190
9. ORGANIZAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA ESCOLA: FICHAS, INSTRUMENTOS E SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTOS	191
9.1 FICHAS E INSTRUMENTOS DE AÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA.....	192
9.1.1 Fichas e instrumentos de acompanhamento docente.....	192
9.1.1.1 <i>Observação e análise do trabalho docente</i>	<i>192</i>
9.1.1.2 <i>Sugestões e orientações quanto ao Plano de Trabalho Docente (PTD) ..</i>	<i>194</i>
9.1.1.3 <i>Plano de atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem</i>	<i>198</i>
9.1.2 Fichas e instrumentos para o trabalho com os estudantes.....	201
9.1.2.1 <i>Ficha de registro de atitudes do estudante</i>	<i>201</i>
9.1.2.2 <i>Ficha de avaliação – apresentação de trabalho.....</i>	<i>203</i>
9.1.2.3 <i>Ficha de acompanhamento do estudante</i>	<i>204</i>
9.1.2.4 <i>Ficha de registro – características e atitudes</i>	<i>208</i>
9.1.2.5 <i>Ficha de registro – trabalho em grupo.....</i>	<i>210</i>
9.1.2.6 <i>Critérios de observação – aspectos socioemocionais e socioafetivos</i>	<i>212</i>
REFERÊNCIAS	217

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO



CAPÍTULO 1



1. A OFERTA DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ: O DESAFIO DA TRANSIÇÃO ENTRE O 5º E O 6º ANO

*Mauricio Pastor dos Santos¹
Eliane Alves Bernardi Benatto²*

A desarticulação entre a primeira e a segunda fase do ensino fundamental nas escolas públicas do Paraná é atualmente um sério obstáculo para que o estudante conclua esta etapa da educação básica na idade recomendada, como está estabelecido na meta 2 do Plano Nacional da Educação (PNE), isto é, universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do Plano (BRASIL, 2014).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê no seu art. 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, dever que é também previsto no art. 2.º da LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Especificamente sobre o ensino fundamental, o art. 32 da LDBEN salienta que não só o acesso gratuito dessa etapa da educação básica na escola, mas também o sucesso do estudante, deve ser assegurado por meio da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, entre outros.

Esses preceitos estão consubstanciados na Resolução n.º 2/2017 CNE/CP (BRASIL, 2017), que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é técnico pedagógico na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. E-mail: mauricio.santos25@escola.pr.gov.br.

² Especialista em Educação Especial pelas Faculdades Integradas Espíritas, licenciada em Ciências com habilitação em Biologia, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente é coordenadora do Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios da Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná, e-mail: eliane.benatto@escola.pr.gov.br.

conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos estudantes matriculados na educação básica escolar, ressaltando que devem ser superadas as fragmentações das políticas públicas educacionais, com base no fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados.

Da mesma forma, o documento destaca que “As propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral” (BRASIL, 2017), enfatizando a atenção quanto à formação de professores e à avaliação da aprendizagem.

Aliados a esses princípios norteadores de currículos e propostas pedagógicas, conforme aponta a Resolução, devem conter medidas que busquem assegurar, aos estudantes matriculados no ensino fundamental, um percurso contínuo de aprendizagens, “[...] promovendo integração nos nove anos desta etapa da Educação Básica, evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia” (BRASIL, 2017).

Porém, os indicadores educacionais divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2020a) mostram a realidade dos efeitos provocados pela atual desarticulação no interior do ensino fundamental, notadamente os relacionados à acentuada elevação na taxa de distorção idade-série e reprovação, quando se comparam os indicadores no momento da transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas municipais e estaduais no Paraná.

Esses indicadores, observados no intervalo entre 2011 e 2020, revelam que a taxa de distorção idade-série no ensino fundamental no Paraná, dos estudantes que passam do 5º para o 6º ano, tem a maior variação em pontos percentuais (p.p.) dessa taxa, na passagem de um ano para o outro, comparando-se todos os anos do ensino fundamental. Da mesma forma, a comparação da taxa de reprovação dos estudantes do 5º e 6º anos revela igualmente a maior variação em p.p. dessa taxa, na passagem de um ano para o outro, comparando-se todos os demais anos dessa etapa (BRASIL, 2020a).

Nesse contexto, é importante considerar que a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental no Estado sofreu, nas últimas décadas³, um processo de municipalização que separou em duas instâncias administrativas as duas fases dessa etapa da educação

³ “O fenômeno de municipalização das matrículas na etapa elementar de escolarização é recente, com uma aceleração notável a partir da segunda metade da década de 1990” (ARAUJO, 2010, p. 391).

básica, isto é, os municípios ofertando do 1º ao 5º ano nas escolas municipais e o Estado do 6º ao 9º ano nas escolas estaduais.

O objetivo deste primeiro capítulo portanto, é apresentar a temática da articulação pedagógica entre o 5º e 6º ano do ensino fundamental, discutindo a questão da municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental no Paraná, os indicadores educacionais dos estudantes na transição entre as fases do ensino fundamental no Paraná e os aspectos relacionados à cultura escolar referente a estas fases.

1.1 A MUNICIPALIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS NO PARANÁ

A municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental inclui-se nessa discussão como uma questão coadjuvante no contexto da desarticulação pedagógica dessa etapa, considerando sua instituição como 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos, pela Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, diferentemente do que estava prescrito na LDBEN n.º 4.024/1961, na qual essa obrigatoriedade limitava-se às quatro séries iniciais do então chamado ensino primário, a partir dos 7 anos de idade, o que incluía a dependência de aprovação em exame de admissão para o ingresso no ciclo dos quatro anos seguinte, chamado de ginásial (BRASIL, 1961). Revogado o exame de admissão, foram agregados na mesma etapa de ensino os denominados primário e ginásial, ou seja, o atual ensino fundamental, de acordo com a LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A partir da instituição de uma etapa que reuniu obrigatoriamente duas organizações pedagógicas de ensino diferentes, desacompanhada de uma política educacional articuladora das questões pedagógicas características dessa transição, permaneceu mantida a junção desarticulada do ensino primário e ginásial, até os dias de hoje.

Esse contexto faz parte de uma etapa da educação básica cuja atuação em regime de colaboração cabe a estados e municípios. O princípio do regime de colaboração entre os entes federados manifesta-se então como mecanismo necessário na tentativa de articular o elemento do direito de acesso do cidadão às políticas públicas.

Nesse sentido, em 2019 a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Seed, estabeleceu o Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios – NCPM, vinculado à Diretoria de Educação – Deduc/Seed, com o objetivo de fortalecer o regime de colaboração

na educação entre Estado e Municípios, por meio de iniciativas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, a política educacional em regime de colaboração entre Estado e Municípios, foi materializada por meio da instituição do Programa Educa Juntos, com a publicação do Decreto Estadual n.º 5.857 de 05 de outubro de 2020 (PARANÁ, 2020a). Os objetivos do Programa são:

- I- promover educação de qualidade para os estudantes da rede pública por meio de ações conjuntas com os Municípios;
- II- fortalecer o regime de colaboração entre Estado e Municípios para superar a fragmentação das políticas públicas educacionais com vistas ao pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade;
- III- priorizar a melhoria da aprendizagem dos estudantes matriculados na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, propondo práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo ao longo de todas as etapas da Educação Básica;
- IV- promover medidas que assegurem integração das etapas da Educação Básica para evitar a ruptura no processo educacional do estudante, garantindo-lhe a autonomia e o desenvolvimento integral;
- V - ofertar formação continuada aos profissionais de educação das redes municipais de ensino, como processo permanente e constante de aperfeiçoamento da prática pedagógica, de forma a assegurar ensino de qualidade aos estudantes da rede pública;
- VI – disponibilizar material de apoio pedagógico impresso a partir de 2021 e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEP para as redes municipais de ensino;
- VII- compartilhar práticas inovadoras e estratégias relacionadas à gestão da educação com as redes municipais de ensino;
- VIII - promover ações de reconhecimento para as redes municipais de ensino com os maiores resultados e maiores incrementos na aprendizagem dos seus estudantes.

O princípio da integração das etapas da Educação Básica para evitar a ruptura no processo educacional do estudante, garantindo-lhe a autonomia e o desenvolvimento integral com o propósito de assegurar aos estudantes um percurso contínuo ao longo de todas as etapas da Educação Básica, permeia toda a política consubstanciada no Programa Educa Juntos.

Os dados da sinopse estatística da educação básica do Inep (BRASIL, 2020b) mostram que nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2020, no Paraná, o número total de matrículas na rede pública estadual foi de 3.237 estudantes, enquanto o número total de matrículas na rede pública municipal para a mesma fase foi de 645.950 estudantes. Isso significa que a municipalização do atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas no Paraná chegou a 99,5%. Somando-se esses dados às questões referentes à organização curricular, formação de professores, transição da infância para

adolescência, entre outras, torna-se necessária a discussão do efetivo estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados, para que se estabeleçam os mecanismos que possibilitem a elaboração, de forma integrada, de políticas educacionais, a fim de que o estudante, ao sair de uma fase para outra, tenha equalizado as questões relacionadas a essa transição.

Para se avançar nesse campo, é necessário conhecer o que se passa num e noutro momento da vida escolar desse estudante, quando está nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, de forma a ampliar as oportunidades de sucesso dos estudantes nessa etapa da educação básica, considerando a ação do Estado no âmbito de uma política educacional que produza um projeto articulador pedagógico do ensino fundamental.

1.2 OS INDICADORES EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES NA TRANSIÇÃO ENTRE AS FASES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ

O processo de municipalização da oferta do ensino fundamental no Brasil foi intenso ao longo das últimas décadas. Esse fato ocorreu de forma gradativa e diversa entre os 26 estados da Federação, separando em diferentes esferas administrativas, em maior ou menor grau, a fase dos anos iniciais (1º ao 5º ano), que ficou sob a responsabilidade dos municípios, e a fase dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), que ficou sob a responsabilidade dos estados. Da mesma forma, outros arranjos relativos à oferta quase que integral do ensino fundamental pelo Estado ou pelos municípios dentro de um mesmo Estado também ocorrem.

No Paraná, constata-se a maior separação na matrícula dos anos iniciais e anos finais entre os 26 estados da Federação, sendo 99,5% das matrículas dos anos iniciais providas pelas redes municipais de ensino e apenas 1,3% das matrículas dos anos finais providas pela rede municipal de ensino (BRASIL, 2020b), enquanto os demais 25 estados da Federação ofertam essa etapa de ensino de maneiras diversas, como demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas do ensino fundamental, por dependência administrativa estadual/municipal e percentual de matrículas municipalizadas em cada fase, segundo cada Estado em 2020

Nº	ESTADO	MATRICULAS ANOS INICIAIS E. F.				MATRICULAS ANOS FINAIS E. F.			
		ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL A. I.	% A. I. MUN	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL A.F.	% A. F. MUN
1	Acre	35158	48593	83751	58,00%	56330	9251	65581	14,10%
2	Alagoas	9388	193438	202826	95,40%	40226	139952	180178	77,70%
3	Amapá	24450	47036	71486	65,80%	48105	2842	50947	5,60%
4	Amazonas	82428	287903	370331	77,70%	136911	142855	279766	51,10%
5	Bahia	2827	843340	846167	99,70%	125724	637614	763338	83,50%
6	Ceará	3176	477099	480275	99,30%	12335	433346	445681	97,20%
7	Espírito Santo	26486	217626	244112	89,20%	75121	118486	193607	61,20%
8	Goiás	7905	369639	377544	97,90%	234602	93803	328405	28,60%
9	Maranhão	5841	526581	532422	98,90%	19128	447648	466776	95,90%
10	Mato Grosso	63974	168318	232292	72,50%	134784	53835	188619	28,50%
11	Mato G. do Sul	27469	166708	194177	85,90%	81035	67974	149009	45,60%
12	Minas Gerais	330388	788567	1118955	70,50%	708054	310372	1018426	30,50%
13	Pará	48314	665145	713459	93,20%	123996	427300	551296	77,50%
14	Paraíba	19417	204698	224115	91,30%	60042	140437	200479	70,10%
15	Paraná	3237	645950	649187	99,50%	543567	7049	550616	1,30%
16	Pernambuco	7581	500930	508511	98,50%	138804	310245	449049	69,10%
17	Piauí	1964	213828	215792	99,10%	32062	146566	178628	82,10%
18	Rio de Janeiro	1482	751503	752985	99,80%	164104	442007	606111	72,90%
19	Rio G. do Norte	31710	157627	189337	83,30%	56463	106831	163294	65,40%
20	Rio G. do Sul	212603	391278	603881	64,80%	231921	259777	491698	52,80%
21	Rondônia	16874	101595	118469	85,80%	92433	16650	109083	15,30%
22	Roraima	7911	47198	55109	85,60%	39678	1758	41436	4,20%
23	Santa Catarina	112155	299614	411769	72,80%	179776	168282	348058	48,30%
24	São Paulo	624834	1756247	2381081	73,80%	1366478	545634	1912112	28,50%
25	Sergipe	24839	106187	131026	81,00%	44533	71821	116354	61,70%
26	Tocantins	9313	101887	111200	91,60%	73329	29343	102672	28,60%
	TOTAL	1741724	10078535	11820259	85,30%	4819541	5131678	9951219	51,60%

Fonte: Autores, com base na sinopse estatística da educação básica do Inep – aba 1.14 (BRASIL, 2020b)

O preceito da definição de formas de colaboração, estabelecido no art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), exige o debate entre os entes federados sobre a necessidade de planejamento integrado para a execução de planos e políticas educacionais, por meio de ações coordenadas, entre as instâncias administrativas federal,

estadual e municipal, potencializando os recursos financeiros e maximizando o conhecimento das equipes de trabalho em cada uma delas, para o alcance de resultados melhores para a educação.

Para discutir o planejamento da educação em um contexto de regime de colaboração é necessário considerar algumas questões, entre elas, está a incumbência instituída pela atual LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) no que diz respeito a estados e municípios, quando se refere às suas competências, estabelecendo, nos artigos 10 e 11 quanto ao atendimento às demandas educacionais e as prioridades para cada um:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

[...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, [...] (BRASIL, 1996).

Nesse cenário de responsabilidades, cabe a imprescindível tarefa de Estado e Municípios analisarem as estatísticas educacionais relacionados ao ensino fundamental no território paranaense, para que o planejamento integrado de ações contribua para a construção de um cenário de sucesso dos estudantes das redes públicas de ensino, objeto de estudo deste Caderno.

Os efeitos dos obstáculos provocados pela desarticulação no interior do ensino fundamental, são evidenciados quando se observam os indicadores educacionais divulgados pelo Inep (BRASIL, 2020a), notadamente os relacionados à acentuada elevação na taxa de distorção idade-série e reprovação, quando se comparam os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas municipais e estaduais.

A evolução dessas taxas é demonstrada nas séries históricas contidas nas tabelas e gráficos a seguir, elaboradas a partir dos dados do Inep.

Os dados demonstram o comportamento das duas taxas a partir do ano de 2011, quando findou o prazo estabelecido no art. 5.º da Lei n.º 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental. Dessa data em diante, as estatísticas disponibilizadas pelo Inep são organizadas do 1º ao 9º ano.

Tabela 2 – Taxa de distorção idade-série no ensino fundamental, Redes Estadual e Municipal de educação no Paraná

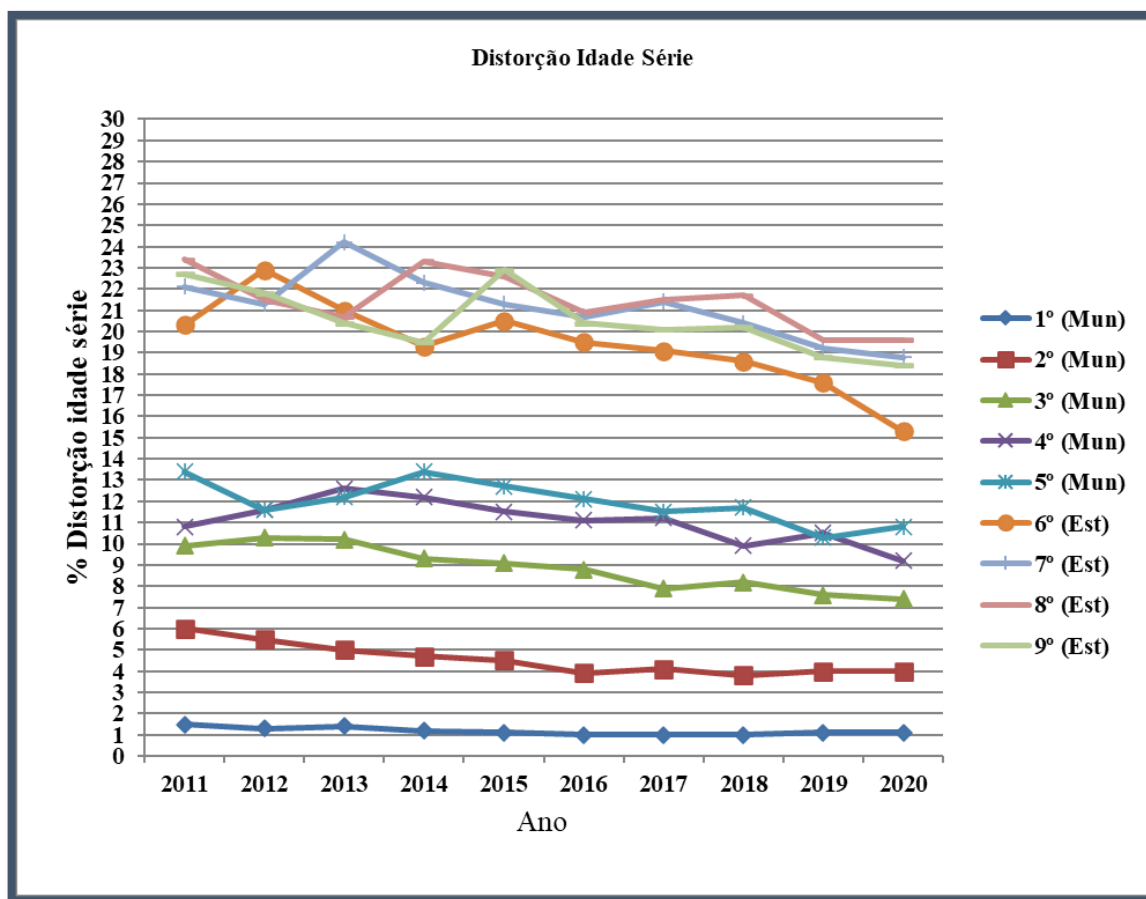
ANO	REDE	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2020	Estadual						15,3	18,8	19,6	18,4
	Municipal	1,1	4,0	7,4	9,2	10,8				
2019	Estadual						17,6	19,2	19,6	18,8
	Municipal	1,1	4,0	7,6	10,5	10,3				
2018	Estadual						18,6	20,4	21,7	20,2
	Municipal	1,0	3,8	8,2	9,9	11,7				
2017	Estadual						19,1	21,4	21,5	20,1
	Municipal	1,0	4,1	7,9	11,2	11,5				
2016	Estadual						19,5	20,7	20,9	20,4
	Municipal	1,0	3,9	8,8	11,1	12,1				
2015	Estadual						20,5	21,3	22,6	22,9
	Municipal	1,1	4,5	9,1	11,5	12,7				
2014	Estadual						19,3	22,3	23,3	19,5
	Municipal	1,2	4,7	9,3	12,2	13,4				
2013	Estadual						21,0	24,2	20,7	20,4
	Municipal	1,4	5,0	10,2	12,6	12,2				
2012	Estadual						22,9	21,3	21,5	21,8
	Municipal	1,3	5,5	10,3	11,6	11,6				
2011	Estadual						20,3	22,1	23,4	22,7
	Municipal	1,5	6,0	9,9	10,8	13,4				

Fonte: Autores, com base em dados do Inep (BRASIL, 2020a)

A Tabela 2 apresenta a variação da taxa de distorção idade-série, de 2011 a 2020, em cada um dos nove anos dessa etapa, sendo os anos iniciais ofertados pela rede municipal e os anos finais pela rede estadual de ensino. A série histórica permite a constatação de que a maior diferença na distorção idade-série ocorre, invariavelmente, na transição do 5º para o 6º ano, em todas as séries de dados. Nessa transição, a diferença teve um acréscimo de 6,9 p.p. em 2011; 11,3 p.p. em 2012; 8,8 p.p. em 2013; 5,9 p.p. em 2014; 7,8 p.p. em 2015; 7,4 p.p. em 2016; 7,6 p.p. em 2017, 6,9 p.p. em 2018, 7,3 p.p. em 2019 e 4,5 p.p. em 2010.

O Gráfico 1 demonstra o comportamento da taxa de distorção idade-série de 2011 a 2020, visualização que permite observar a variação das taxas ao longo do tempo, as tendências e a diferença relativa ao modo como essa taxa evolui nas séries em uma e outra fase.

Gráfico 1 – Comportamento das taxas de distorção idade-série ao longo do tempo no ensino fundamental do Paraná



Fonte: Autores, com base em dados do Inep (BRASIL, 2020a)

A evolução observada no Gráfico 1 revela que a distorção idade-série se mantém na faixa entre 1% e 1,5%, no 1º ano, ao longo do tempo, elevando-se no 2º ano para a faixa entre 3,8% e 6%. Em ambos os casos, com uma leve tendência de queda da taxa ao longo do tempo, mais acentuada no 2º ano e mais próxima da estabilidade no 1º ano.

O 3º ano apresenta também aumento nas taxas de distorção idade-série, situada entre 7,4% e 10,3%, mostrando uma tendência de queda ao longo da série histórica e, no 4º ano, a distorção idade-série se situa entre 9,2% e 12,6%, com elevação até 2013 e posterior tendência de queda nos anos seguintes.

O 5º ano, fechando os anos iniciais do ensino fundamental, situa suas taxas de distorção idade-série próximas às do 4º ano, ficando na faixa entre 10,3% e 13,4%, mostrando tendência de queda desde 2014.

A partir do 6º ano, ao iniciar a segunda fase do ensino fundamental, observa-se o hiato que separa as duas fases dessa etapa da educação básica. É quando a taxa de distorção idade-série se eleva para a faixa que varia entre 15,3% em 2020 a 22,9% em

2012, mantendo-se quase que invariavelmente acima dos 20% nos demais anos da segunda fase do ensino fundamental, num emaranhado de altos e baixos ao longo dos anos, com uma diminuição nos anos de 2019 e 2020.

A Tabela 3 mostra a evolução da taxa de reprovação, nas mesmas condições. A constatação é que a maior diferença na reprovação ocorre, em todos os casos, também na transição do 5º para o 6º ano. Nessa transição, a diferença observada teve um acréscimo de 11,6 p.p. em 2011; 12,4 p.p. em 2012; 9,9 p.p. em 2013; 9,5 p.p. em 2014; 8,5 p.p. em 2015; 9,9 p.p. em 2016; 9,2 p.p. em 2017, 8,9 p.p. em 2018, 5,8 p.p. em 2019 e 1,6 p.p. em 2020.

Esse cenário demonstra que a reprovação nessa transição chega a ser aproximadamente cinco vezes maior ao final do 6º ano, na metade das séries históricas observadas e esse cenário não se modifica substancialmente nas demais séries. Ou seja, no primeiro ano da segunda fase do ensino fundamental, a reprovação aumenta significativamente.

O Gráfico 2 mostra o comportamento da taxa de reprovação de 2011 a 2020, visualização que também permite observar a variação das taxas ao longo do tempo, as tendências e, novamente, a diferença relativa ao modo como essa taxa evolui em uma e em outra fase.

A evolução observada no Gráfico 2 revela que a reprovação se mantém na faixa entre 0,6% e 2%, no 1º ano, ao longo do tempo, elevando-se significativamente no 2º ano para a faixa entre 1,7% e 9,5%, neste caso, com decréscimo até 2015, estabilidade até 2018, com queda em 2019 e diminuição acentuada em 2020, tanto no 1º quanto no 2º ano.

O 3º ano apresenta também aumento nas taxas de reprovação, situada entre 1,5% e 10,9%, não apresentando tendência definida no período até 2018, porém, a partir de 2019, apresenta o mesmo comportamento de queda acentuada verificado no 1.º e 2.º ano.

Já no 4º ano, a taxa de reprovação cai para a faixa entre 0,8% e 5,7%, com alternância ano a ano de taxa mais alta e mais baixa, ao longo do período, repetindo a queda abrupta identificada nos anos 2019 e 2020.

O 5º ano, fechando os anos iniciais do ensino fundamental, situa suas taxas de reprovação mais próximas às do 1º ano, ficando na faixa entre 0,7% e 3,6%, mostrando tendência de queda desde o início da série histórica e a mesma diminuição abrupta a partir de 2019 até 2020.

A partir do 6º ano, ao iniciar a segunda fase do ensino fundamental, o gráfico 2 mostra a nítida separação em comparação com as taxas de reprovação do 5º ano. Nessa transição, a taxa de reprovação sobe dos 0,7% e 3,6% do 5º ano para a faixa entre 2,3% a 15,8% do 6º ano, mantendo-se acima dos 10% nos anos seguintes, até o final do ensino fundamental, de 2011 a 2018, modificando o cenário para taxas abaixo dos 10% em 2019 e abaixo dos 3% em 2020.

O comportamento das taxas de reprovação do 6º ao 9º ano, tem um desempenho bastante próximo, de 2011 a 2018, porém, a partir de 2019, e com ênfase pronunciada em 2020, ocorre o mesmo efeito de queda abrupta, em todos os casos, como verificado nos anos iniciais do ensino fundamental, com todas as taxas de reprovação do 1º ao 9º ano, ficando entre 0,6% e 2,6%. Situação inédita em toda a série histórica observada.

Nessa análise, é fundamental registrar a situação constatada a partir do início do ano de 2020, relacionada às medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrentes do Coronavírus-Covid 19, reguladas inicialmente no Paraná, por meio do Decreto Estadual n.º 4.230 de 16 de março de 2020 (PARANÁ, 2020b) e, posteriormente, pelas demais normas estaduais e municipais.

Essa situação singular consubstanciou-se pela instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19, de modo que as aulas presenciais em escolas públicas e privadas foram suspensas, caracterizando-se uma condição excepcional por todo o ano de 2020.

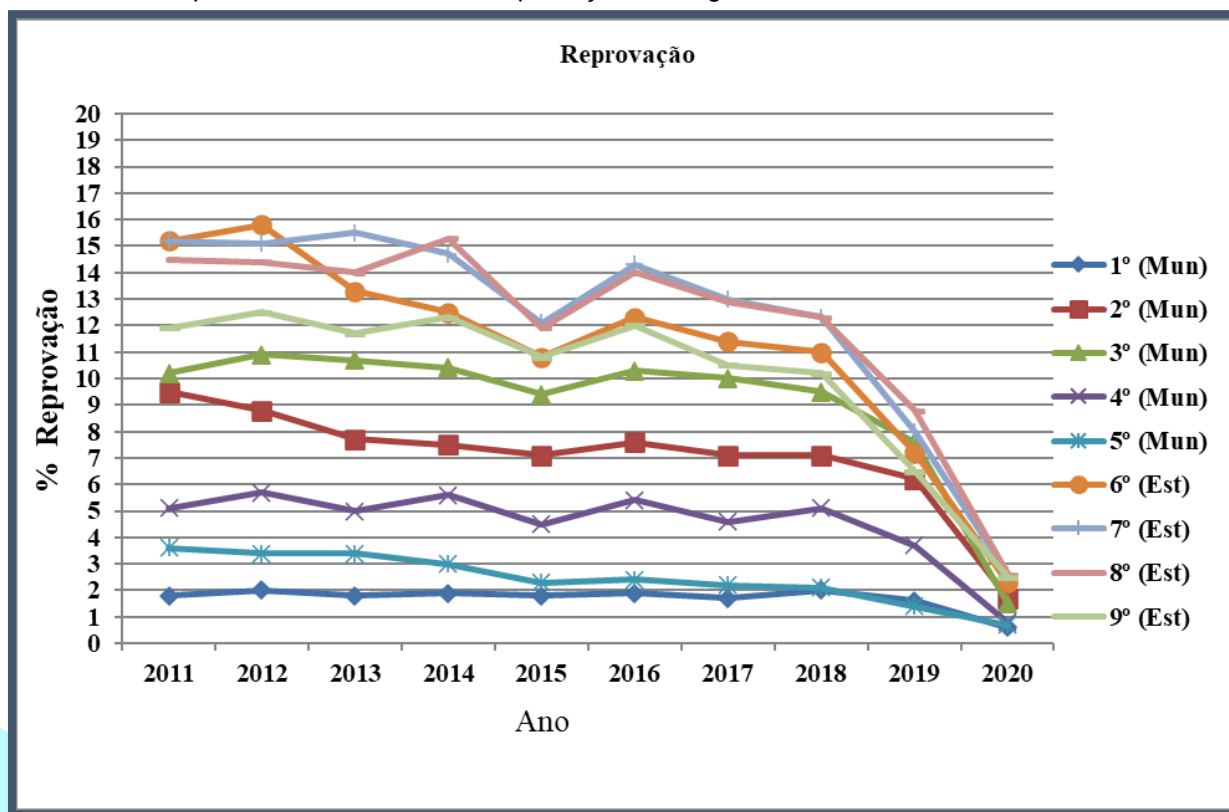
Logo, essa redução incomum nas taxas de reprovação de todos os anos do ensino fundamental em 2020, é objeto de estudo que carece ser desenvolvido no âmbito de pesquisa própria sobre o tema. Esse Caderno de *“Transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental: ações pedagógicas articuladas”*, se restringirá ao objetivo apresentado, ou seja, propor práticas pedagógicas que assegurem aos estudantes do ensino fundamental público do Paraná um percurso contínuo ao longo de toda essa etapa do ensino fundamental, com ênfase na transição do 5º para o 6º ano.

Tabela 3 – Taxa de reprovação no ensino fundamental, Rede Estadual e Municipal no Paraná

ANO	REDE	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2020	Estadual						2,3	2,6	2,6	2,5
	Municipal	0,6	1,7	1,5	0,8	0,7				
2019	Estadual						7,2	8,0	8,8	6,5
	Municipal	1,6	6,2	7,6	3,7	1,4				
2018	Estadual						11,0	12,3	12,3	10,2
	Municipal	2,0	7,1	9,5	5,1	2,1				
2017	Estadual						11,4	13,0	12,9	10,5
	Municipal	1,7	7,1	10,0	4,6	2,2				
2016	Estadual						12,3	14,3	14,0	12,0
	Municipal	1,9	7,6	10,3	5,4	2,4				
2015	Estadual						10,8	12,1	11,9	10,8
	Municipal	1,8	7,1	9,4	4,5	2,3				
2014	Estadual						12,5	14,7	15,3	12,3
	Municipal	1,9	7,5	10,4	5,6	3,0				
2013	Estadual						13,3	15,5	14,0	11,7
	Municipal	1,8	7,7	10,7	5,0	3,4				
2012	Estadual						15,8	15,1	14,4	12,5
	Municipal	2,0	8,8	10,9	5,7	3,4				
2011	Estadual						15,2	15,2	14,5	11,9
	Municipal	1,8	9,5	10,2	5,1	3,6				

Fonte: Autores, com base em dados do Inep (BRASIL, 2020a)

Gráfico 2 – Comportamento das taxas de reprovação ao longo dos anos no ensino fundamental no Paraná



Fonte: Autores, com base em dados do Inep (BRASIL, 2020a)

1.3 A CULTURA ESCOLAR

Os estudantes do ensino fundamental atualmente estão diante de duas práticas pedagógicas, com características diferentes nos anos iniciais e nos anos finais. Do 1º ao 5º ano, as crianças usualmente são atendidas por um número menor de professores. Está presente a figura do professor generalista, o regente, que estabelece uma relação afetiva bastante próxima de todos os estudantes da turma. Seu compromisso, no que diz respeito à responsabilidade pela aprovação do estudante, é mais evidenciado em relação aos demais professores dos anos finais do ensino fundamental, quando esta responsabilidade é partilhada entre os professores encarregados de ministrar cada um dos diferentes componentes curriculares nessa fase.

Os tempos em que são estudadas as disciplinas não têm a mesma rigidez e duração dos horários definidos dentro da matriz curricular estabelecida do 6º ao 9º ano. O próprio número de professores aumenta e a referência que os estudantes tinham do professor regente desaparece no 6º ano. Essas características constituem os “aspectos simbólicos de uma dada organização social”, nesse caso a escola, referentes ao conceito de cultura elaborado por Bourdieu (CATANI, 2017, p. 135).

Nesse contexto, é oportuno estabelecer a discussão quanto às dificuldades que os estudantes oriundos dos 5º anos enfrentam nessa passagem para o 6º ano, considerando que isso não significa apenas uma mudança de tipo de instituição, da rede municipal para a rede estadual de educação, mas de uma mudança de cultura escolar, que na definição de Dominique Julia (2001), e nesse estudo, é entendida como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Não se trata, portanto, apenas de um momento de adaptação no instante da transição de uma estrutura administrativa para outra, mas da necessidade de uma investigação mais profunda sobre como conhecer as diferentes questões que compõem a cultura escolar em cada fase da vida acadêmica do estudante, para que isso seja mais um fator de sucesso em sua trajetória. Antônio Viñao Frago (2001) aborda diferenças presentes na transição entre níveis educativos, como a seguir:

Cada estabelecimento docente tem, mais ou menos acentuada, sua própria cultura, suas características peculiares. Não há duas escolas, colégios, institutos de ensino médio, universidades, ou faculdades exatamente iguais, mesmo que se possam estabelecer semelhanças entre elas. As diferenças crescem quando comparamos as culturas de instituições que pertencem a diferentes níveis educativos. Assim como cada centro educacional tem sua própria cultura, também existem características culturais – quero dizer, estáveis e persistentes – que caracterizam e distinguem, por exemplo, os centros de Ensino Fundamental dos do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, a cultura – mentalidade, práticas etc. – da cultura dos professores do Ensino Fundamental – mentalidades, práticas etc – dos professores do Ensino Médio. Algumas diferenças que em relação aos centros educacionais são apreciadas tanto em sua estrutura acadêmica e disciplinar, como em sua organização interna, formas de conduzir as aulas e relações entre os professores e entre estes e os alunos ou pais. Isso explica, em boa parte, os problemas que se apresentam aos alunos em transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, e os conflitos que surgem quando se integram em um mesmo estabelecimento professores de um ou outro nível educativo. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 34, tradução nossa).

Logo, dada a influência da cultura escolar vivenciada pelo estudante em seus anos iniciais e as mudanças que ocorrem durante sua trajetória estudantil, além das modificações que eventualmente ocorrem de tempos em tempos nos sistemas públicos de ensino, é necessária a devida atenção às mudanças que ocorrem com as diversas questões que orbitam a cultura escolar, como a forma em que as disciplinas são divididas, a quantidade de professores que atendem a uma turma de estudantes, a distribuição do espaço e do tempo, a forma de promoção dos estudantes, o modo de comunicação entre o professor e o estudante, a organização da escola e outros rituais característicos desse momento da vida escolar.

A análise sobre as diferenças entre as culturas escolares presentes numa e noutra fase do ensino fundamental, como foram construídas e seus desdobramentos, pode ser um auxiliar para o professor que está atuando nos sistemas de ensino, nessa etapa da educação básica. Seja na fase inicial ou na fase final, conhecer o que se passa na vida escolar do estudante nos anos iniciais, bem como conhecer como é o cotidiano da escola do 6º ao 9º ano proporciona, ao estudante e ao docente, a possibilidade do olhar integral, orgânico, do processo formativo, como afirma Carlota Boto (2014):

Reconstituir a história das práticas de ensino, paralelamente à busca de compreensão das teorias pedagógicas, é uma maneira de se buscar apreender quais práticas foram as que mais deram certo e quais foram exitosas. Com isso teremos mais elementos para, porventura, compreender: por que esta ou aquela escola, este ou aquele professor ensinam bem ou ensinam mal? Quais são as formas de ensinar mais merecedoras de crédito por seus méritos, por seus resultados e por seu reconhecimento público?

Quais são os ritos que precisarão ser abolidos do cenário da sala de aula? (BOTO, 2014, p. 114).

Trata-se, portanto, da necessidade de uma investigação sobre como conhecer o universo que compõe a cultura escolar e as práticas pedagógicas em cada fase da vida escolar do estudante, para que isso seja mais um fator de sucesso em sua trajetória, a fim de que o estudo desse universo proporcione a elaboração de intervenções pedagógicas que venham ao encontro das necessidades de professores e estudantes no dia a dia da escola.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, G. C. de. **A relação entre federalismo e municipalização: desafios para a construção do sistema nacional e articulado de educação no Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 389-402, jan./abr. 2010.

BOTO, C. **A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos.** Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 99-127, set./dez. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 11429, 20 dez 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.html. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.html. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.html. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Edição extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.html. Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2/2017 CNE/CP, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZ_EMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 Jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Indicadores Educacionais 2020.** Brasília, DF, 2020a. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília. DF, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CATANI, A. M. [et al.]. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

JULIA, D. **A Cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 08-43, jan./jun. 2021.

PARANÁ. **Decreto n.º 5.857, de 05 de outubro de 2020**. Implementa o Programa Educa Juntos por meio do regime de colaboração entre o Estado do Paraná e seus Municípios. Diário Oficial do Estado: Edição nº 10.784. Curitiba, 05 out. 2020a. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=240028&indice=1&totalRegistros=3&dt=20.3.2021.11.6.55.831>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PARANÁ. **Decreto n.º 4.230, de 16 de março de 2020a**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus-COVID-19. Diário Oficial do Estado: nº 10.646. Curitiba, 16 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232854&indice=1&totalRegistros=1&dt=16.6.2020.21.12.27.462>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

CAPÍTULO 2



2. REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA

*Ana Carolina Camargo Morello⁴
Késiene do Amaral Toledo⁵*

Existem diferenças bastante significativas na forma de organização do trabalho pedagógico entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que podem influenciar diretamente no êxito dos estudantes, conforme os dados apresentados no capítulo anterior deste caderno demonstraram.

Para além das informações apresentadas, o sucesso no processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionado às formas de organização do trabalho pedagógico na escola, que exigem dos profissionais que nela atuam, diferentes conhecimentos, seja em relação às especificidades dos componentes curriculares/disciplinas em que cada docente atua, nos processos de planejamento e avaliação, ou mesmo na compreensão de como se dá o processo de apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento dos estudantes.

Assim, provocamos os seguintes questionamentos: como se dá a aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental? Em que medida conhecer as diferenças e similaridades do processo de aprendizagem dos estudantes que frequentam essas duas fases do Ensino Fundamental podem contribuir para superarmos a ruptura aos quais são submetidos na passagem do 5º para o 6º ano?

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: anamorello@gmail.com.

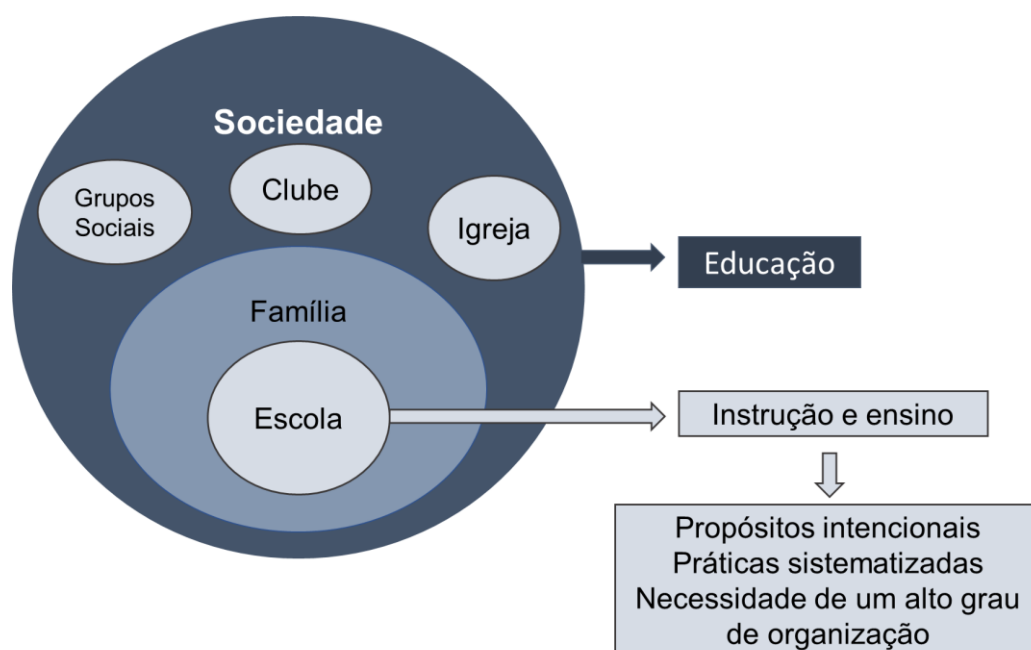
⁵ Especialista em Análise do Comportamento e a Terapia Analítico Comportamental pela Universidade Paranaense – Unipar; Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Uninter. Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense – Unipar. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: kesiene_toledo@escola.pr.gov.br.

Partindo desse pressuposto, esse capítulo tem como objetivo, apresentar reflexões acerca dos aspectos psicológicos e pedagógicos da aprendizagem dos estudantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

2.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A PRÁXIS EDUCATIVA

A educação acontece em diferentes esferas sociais, como, por exemplo, no núcleo familiar, academias, clubes, templos religiosos, local de trabalho, entre outros e, em última instância, significa uma “mudança na conduta herdada e a inoculação⁶ de novas formas de reação.” (VIGOTSKI, 2003, p. 40).

Porém, relacionamos, quase que instintivamente, a educação com a escola. Isso se dá, por um lado, porque a aprendizagem que acontece fora da instituição de ensino é espontânea e, em grande medida, inconsciente e, por outro, porque, de fato, a educação escolar é o espaço privilegiado para a aquisição e apropriação do conhecimento historicamente acumulado, como podemos exemplificar no diagrama a seguir:



Fonte: Autoras, 2021

Diante disso, é importante ressaltar que o trabalho educativo não pode ser espontâneo. Ele precisa ser intencionalmente organizado, com o objetivo de que os estudantes aprendam e se desenvolvam durante seu processo de escolarização. Isso

⁶ Transmissão, inserção.

implica em entender que, na escola, não é possível separar o “ensino” da “aprendizagem”. Eles são um processo inter-relacionado e interdependente, já que não pode existir ensino, sem que haja aprendizagem.

Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem engloba uma série de elementos, como o currículo, a didática e o processo de avaliação, o que será discutido neste caderno de orientações pedagógicas nos próximos capítulos.

Entretanto, é necessário entender como se dá a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental, no intuito de que, o professor possa selecionar de forma consciente e coerente os encaminhamentos metodológicos mais adequados a serem utilizados durante suas aulas.

A discussão sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem envolve múltiplas perspectivas teóricas que demonstram concepções distintas sobre quais fatores são preponderantes ou determinantes neste processo e abordá-las neste momento não é o objetivo deste trabalho.

No entanto, é essencial entender que o processo de desenvolvimento não se dá em uma perspectiva meramente biológica e de forma linear, pois está diretamente relacionado ao contexto social e cultural em que os sujeitos estão inseridos, o que implica no reconhecimento da importante função que a educação institucionalizada pode desempenhar, no sentido de potencializar experiências e vivências que elevem a qualidade da formação dos estudantes nos aspectos físico, afetivo, cognitivo e social.

Diferentes teóricos como Vigotski, Piaget, Wallon, Erikson, Freud, entre outros, apresentam esse desenvolvimento humano a partir de fases/estágios, demonstrando que o ser humano passa por uma série de mudanças ao longo de sua vida e essas mudanças tendem a acontecer de maneira gradual, com uma propensão ao aperfeiçoamento.

Contudo, é importante ressaltar que, apesar dessas fases/estágios serem apresentadas por faixas etárias, a passagem entre elas não pode ser considerada como algo que acontece de forma compulsória, pois apesar do desenvolvimento apresentar certas características relacionadas à idade, também é influenciado pelo contexto vivenciado pelos sujeitos.

Outro aspecto que precisa ser considerado é que, embora as teorias apresentem o desenvolvimento a partir de fases/estágios, a concepção que as embasa, assim como a prática pedagógica a elas relacionadas são, muitas vezes, divergentes e precisam ser

compreendidas, pois os fundamentos expressos na ação docente, estão relacionados à intencionalidade pedagógica e política da escola e do professor.

Assim exposto, reafirmamos que partimos do princípio de que o desenvolvimento humano se dá por meio da atividade social. É evidente que existe uma base biológica que precisa ser considerada, mas o meio em que estamos inseridos é fundamental para que este desenvolvimento aconteça.

A forma como agimos ou reagimos a determinadas situações podem ser de natureza hereditária⁷ - como, por exemplo, o ato de sucção realizado pela criança recém-nascida para que esta possa se alimentar – ou adquirida⁸, seja pela própria experiência ou ao utilizar-se da experiência de outros. Ou seja, “o ser humano, em sua experiência cotidiana utiliza as reações formadas na experiência alheia.” (VIGOTSKI, 2003, p. 62).

O homem não nasce das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Isso significa que não precisamos passar pelo processo de busca pela alimentação na natureza, pois, na história, o homem desenvolveu formas de produção, comercialização e consumo de alimentos, os quais utilizamos e continuamos aprimorando ao longo do tempo.

Também não é necessário passar por todo o processo de elaboração de um sistema de escrita, porque ele já existe. O que precisamos então, é nos apropriar desses conhecimentos construídos historicamente para que possamos nos comunicar, seja pela leitura, pela oralidade ou pela escrita.

E neste sentido, é na escola que nos apropriamos desses conhecimentos históricos e culturais de forma científica, filosófica ou artística, que nos possibilitam, não só sobreviver, mas conhecer e produzir novos conhecimentos que permitam nossa contínua evolução.

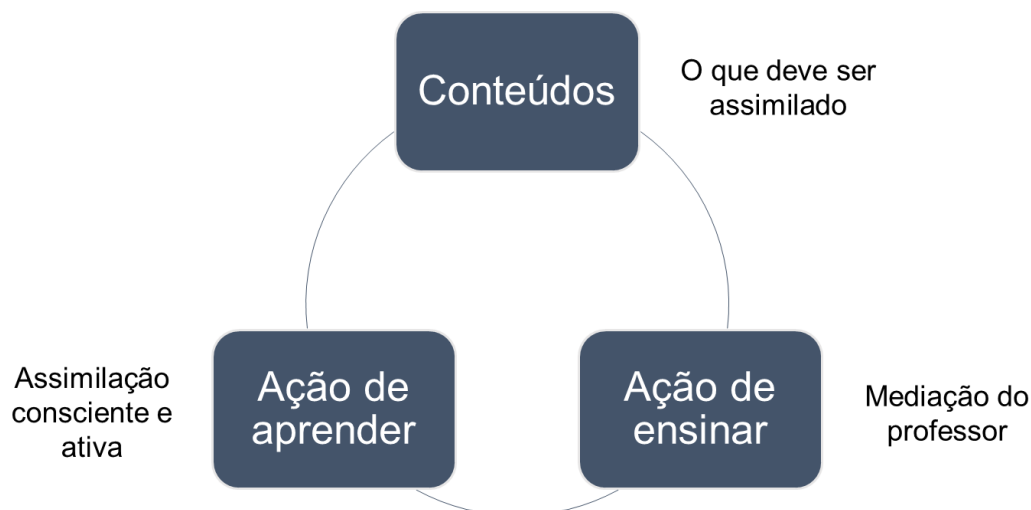
Essa apropriação consiste no processo de aprender, e aprender está diretamente relacionado às experiências às quais somos submetidos durante o processo de aprendizagem.

⁷ Reflexos e instintos que permitem a sobrevivência e a adaptação ao ambiente.

⁸ Reações que são desenvolvidas à medida em que vivenciamos ou experienciamos situações.

Aprender para viver com os outros homens com que o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Deste modo, podemos afirmar que a práxis educativa consiste em organizar e orientar as experiências e vivências dos estudantes com base nos conhecimentos construídos historicamente. Portanto, cabe ao professor, organizar as atividades sociais, conforme seus centros de interesse e seu conhecimento prévio, para possibilitar experiências repletas de sentido e significado. “A realização desse processo está na dependência de condições, seja aquela que o educador já encontra, seja aquelas que ele precisa transformar ou criar.” (LIBÂNEO, 1994, p. 57).



Fonte: Autoras, 2021

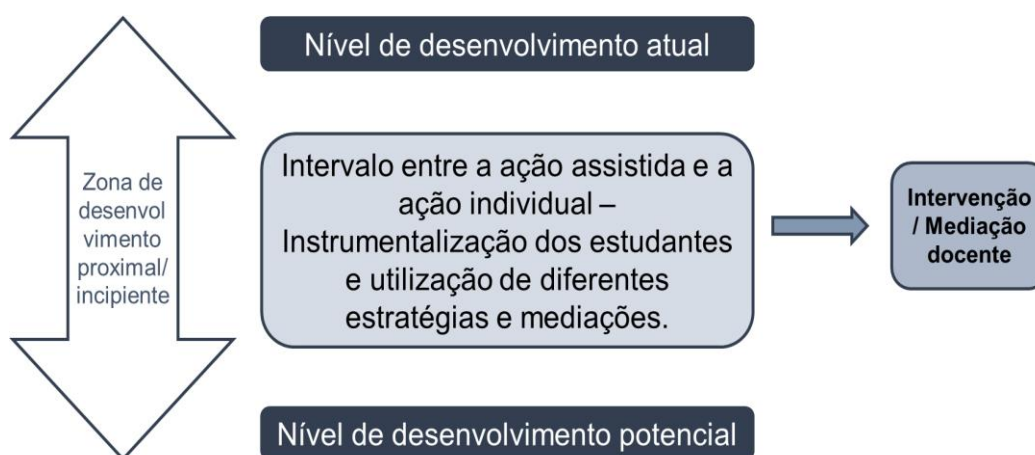
Mas o que significa essa ação de aprender? No que consiste essa assimilação consciente e ativa? De que forma o professor pode organizar essas atividades sociais? O que é necessário compreender enquanto processo de desenvolvimento para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem? Com relação ao processo de transição, o que é necessário desenvolver, para que os estudantes tenham mais autonomia em sua aprendizagem?

Essas questões podem ser discutidas, a partir do que já foi, em parte, exposto. Para que possamos evoluir e aprender, precisamos, a partir de nossas funções mentais

elementares⁹, como os sentidos, a percepção, as emoções, a memória e a atenção, desenvolver funções mentais superiores¹⁰, como a consciência, a imaginação, a atenção voluntária, a linguagem social, o pensamento, o raciocínio, entre outras possibilidades. (VIGOTSKI, 2003).

O desenvolvimento, a formação das faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição. (LEONTIEV, 2004, p. 251-252).

Quanto mais esse processo se tornar consciente e racional, mais autonomia teremos no processo de aprendizagem. No entanto, isso não reduz o papel do professor, já que, a partir do que já foi apropriado, novas possibilidades de aprendizagem se tornam possíveis, como podemos perceber no esquema apresentado a seguir.



Fonte: Autoras, 2021

Nesse momento, entre os níveis de desenvolvimento atual e potencial,

a ação do professor tem como objetivo criar as condições para a atividade de análise e das demais operações mentais do aluno, necessárias para a realização do processo de aprendizagem. Depois, ambos seguem juntos numa ação interativa na qual o professor, como mediador, apresenta o conteúdo científico ao educando, enquanto este vai, aos poucos, tornando seu o novo objeto de conhecimento. (GASPARIN, 2013, p. 103-104).

É importante ressaltar, que a Zona de Desenvolvimento Proximal/Incipiente se dá entre aquilo que o estudante já domina e o que é possível que aprenda dentro de suas possibilidades, a partir das relações sociais e consideradas as questões do crescimento

⁹ Aquelas que se desenvolvem por instinto.

¹⁰ São as funções que se desenvolvem por meio da interação.

biológico. “Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.” (PRESTES, 2012, p. 190).

Essa aprendizagem se dá pela atividade social entre o sujeito, o conhecimento e seus pares/adultos. Estas atividades, relacionam-se aos interesses apresentados pelo sujeito em cada fase/etapa ou estágio de seu desenvolvimento que, de acordo com Vigotski, “são a expressão das suas necessidades orgânicas.” (2003, p. 103).

Vamos, então, conhecer como se dá a aprendizagem, a partir desses estágios do desenvolvimento.

2.2 ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Um das principais diferenças nos estudos entre Piaget e Vigotski, consiste na relação entre coletivo e individual e sua importância no processo de desenvolvimento infantil. Para Piaget, o intelecto é desenvolvido como um mecanismo de adaptação da criança ao mundo.

Analisar o desenvolvimento infantil sob um enfoque naturalista significa compreender a criança como indivíduo isolado, para o qual a sociedade é apenas um peculiar meio em que se habita, bem como analisar o desenvolvimento psíquico meramente como um processo de adaptação às condições de vida. (PASQUALINI, 2009, p. 32).

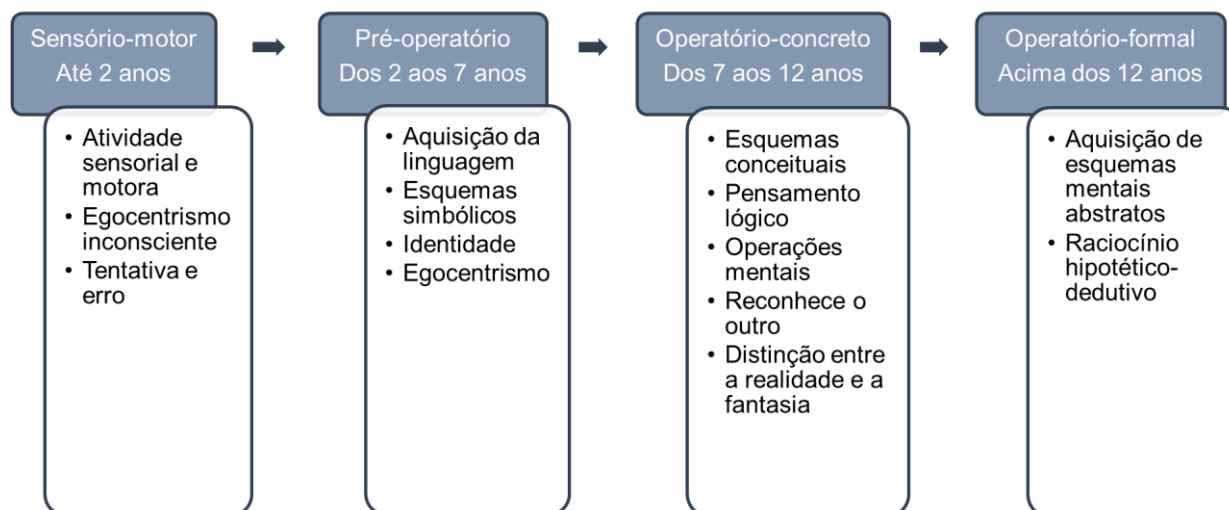
Para a psicologia histórico-cultural, é necessário superar essa visão idealista, compreendendo “a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir da necessidade dos homens.” (FACCI, 2004, p. 66).

Desta forma, Piaget determina os estágios do desenvolvimento a partir da maturação biológica.

Nesse sentido, ele sugere que há evolução natural-cognitiva da aquisição de conhecimentos. Assim, há quatro estágios nos quais os sujeitos são quiescentes para evoluírem, de um estado de total desconhecimento do mundo que o cerca até o desenvolvimento da capacidade de conhecer o que ultrapassa os limites do que está à sua volta. (ABREU, 2010, p. 363).

Para Piaget, existem quatro estágios do desenvolvimento e cada uma delas é bastante demarcada no sentido da potencialidade de progressão das habilidades, assim

como nos conhecimentos que podem vir a ser ‘construídos’, conforme podemos analisar o diagrama a seguir.



Fonte: Autoras, 2021

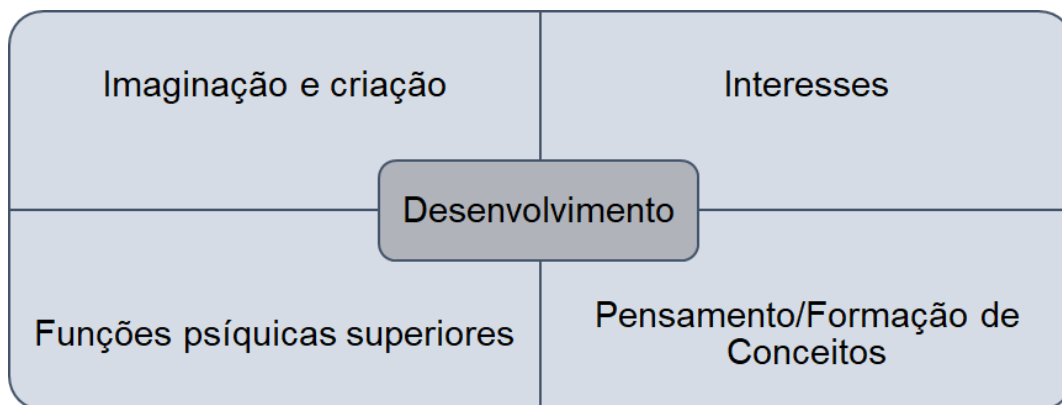
Podemos observar, nesse sentido, que os estágios do desenvolvimento apresentados nesta teoria, denominada de Epistemologia Genética, apesar de sofrerem algumas influências das interações sociais, são iguais para todos os indivíduos, independente do contexto, tempo ou do próprio processo de ensino-aprendizagem, configurando-se como algo natural.

Outra questão a ser ressaltada, refere-se ao fato que, nesta concepção, o conhecimento acontece de forma intrínseca no indivíduo, não reconhecendo as influências do meio e da interação social neste processo.

Por outro lado, a Psicologia Histórico-Cultural não analisa o desenvolvimento psicológico infantil de uma maneira meramente natural, justamente por reconhecer o papel das atividades sociais nos processos de desenvolvimento da consciência (LEONTIEV, 2004). Entretanto, essa tendência não abandonou ou secundarizou “o problema da periodização do desenvolvimento.” (PASQUALINE, 2009, p. 32).

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. (PRESTES, 2012, p. 21).

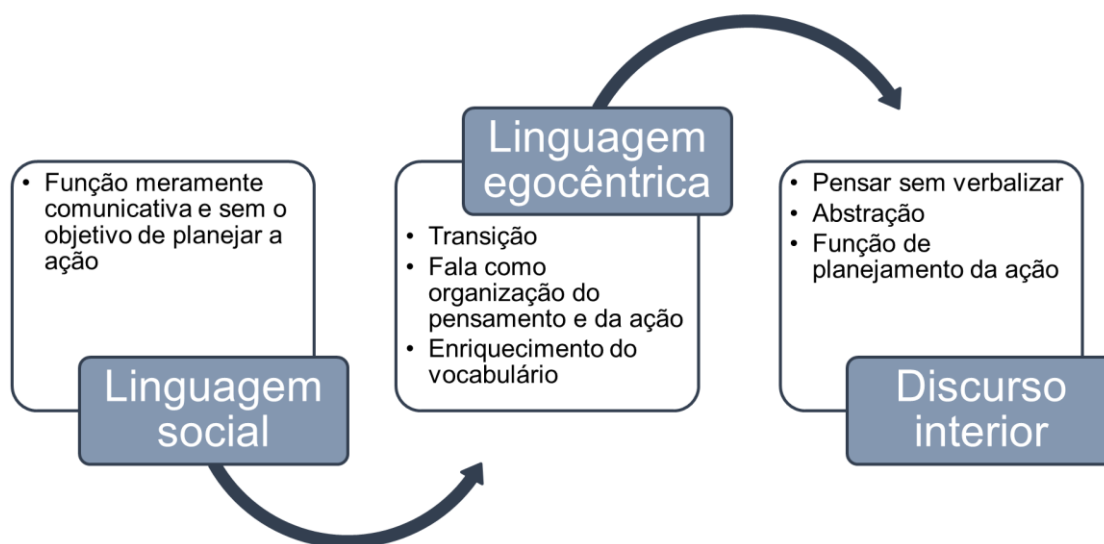
Podemos refletir o desenvolvimento humano para a psicologia Histórico-Cultural, a partir de diferentes dimensões, que não podem ser entendidas de maneira isolada, mas de forma imbricada e inter-relacionadas. Como podemos observar no exemplo a seguir.



Fonte: Autoras, 2021

Elkonin (1987), da mesma linha de pensamento de Vigotski, ao estudar a periodização do desenvolvimento infantil, demonstra os principais estágios trilhados pelos sujeitos, enquanto atividade social principal e também como formas de comunicação. São eles: a comunicação emocional direta e a atividade objetual manipulatória na primeira infância; os jogos de papéis/imitação e reprodução do comportamento do adulto e as atividades de estudo na segunda infância; e a comunicação pessoal íntima e a atividade profissional e de estudo na adolescência.

Esses estágios estão relacionados à aquisição da linguagem/fala¹¹ e ao desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos. À medida que a linguagem/fala vai sendo desenvolvida, novas possibilidades de realização de atividades sociais podem ser organizadas, conforme exposto pela seguinte ilustração:

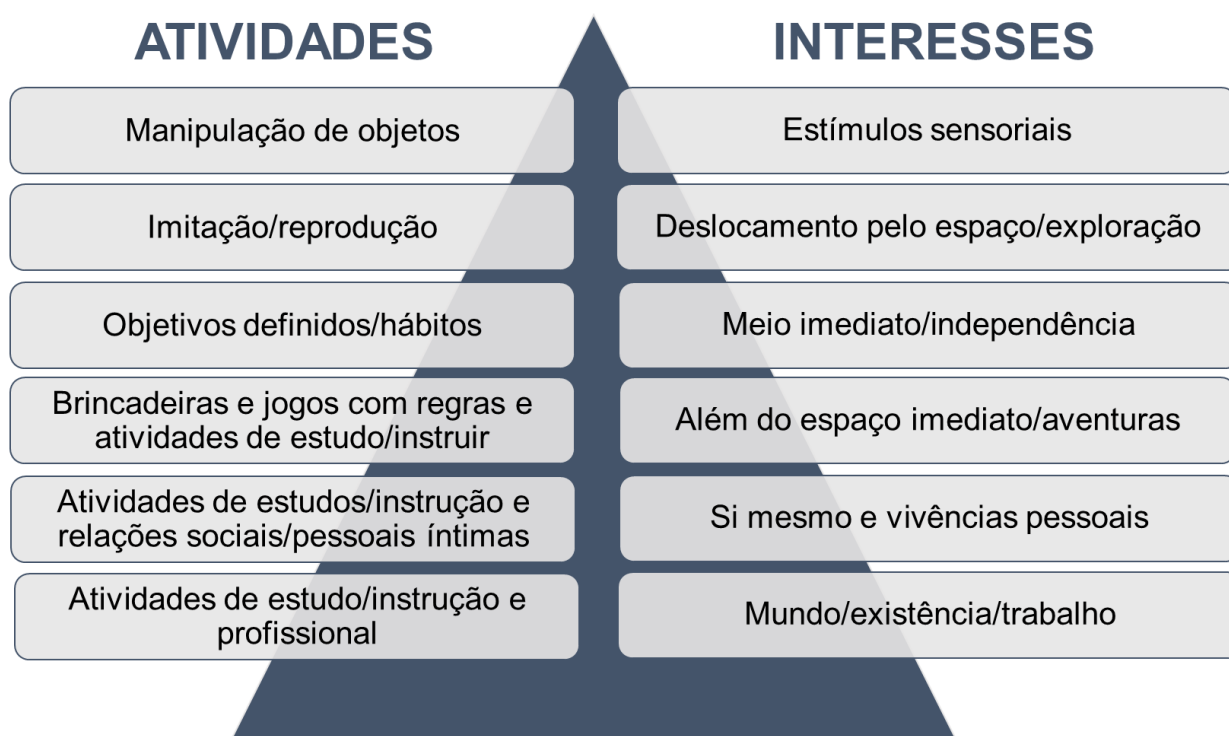


Fonte: Autoras, 2021

¹¹ Existem divergências quanto aos termos utilizados, dependendo da origem da tradução realizada das obras de Vigotski. Quanto a isso, sugerimos a leitura da tese de doutorado de Zoia Prestes, denominado “Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil”, disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>

Outro aspecto importante do desenvolvimento, é apresentado por Vigotski (2003), no livro “Psicologia Pedagógica”, onde o autor discorre sobre o padrão de interesses da criança. Podemos relacionar esses padrões de interesses à teoria da atividade, que tem como um de seus principais teóricos, Alexis Leontiev. Com relação a essa teoria, o autor procurou relacionar a atividade social com o desenvolvimento do psiquismo.

Podemos ilustrar os pensamentos de Vigotski e Leontiev, no seguinte esquema:



Fonte: Autoras, 2021

Em estudos posteriores, com base nesta teoria, se iniciou um movimento de “categorização dos tipos de atividades mais adequadas ao princípio de guiar o desenvolvimento da criança, classificando-se as atividades de brincar, de instruir e de instruir-se e trabalhar.” (PRESTES, 2012, p. 172).

É importante ressaltar, que é necessário que haja uma transição entre as atividades sociais principais. Atividades posteriores não devem excluir as anteriores. Assim, enquanto podemos perceber que na Educação Infantil, por exemplo, a atividade social mais adequada é o brincar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao começarmos com as atividades de instruir e instruir-se¹², a ação docente deve ser planejada de forma que ambas

¹² Atividades relacionadas ao estudo e ao processo de aprendizagem.

as atividades sejam previstas, sendo as atividades relacionadas ao brincar, gradualmente substituídas pelas de instrução ao longo do Ensino Fundamental.

Partindo do exposto, a entrada da criança no Ensino Fundamental tem o importante papel de introduzir as atividades de estudo.

O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança, dentro mesmo da própria família: os parentes dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa a criança não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa etc. Nesta atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino. (FACCI, 2004, p. 70).

Vigotski (2003), define essa fase/estágio – que abarca os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental – como ‘infância tardia’¹³. De acordo com este autor, é neste momento que “a criança desenvolve todos os hábitos¹⁴ necessários para se transformar em adulto.” (Idem, 2003, p. 204).

Não obstante, este período coincide com o amadurecimento sexual, que acaba por criar diversos conflitos – internos e externos. Diante disso, ao mesmo tempo em que o sujeito é cobrado a ter atitudes e responsabilidades ‘mais adultas’, também é impedido de realizar certas ações, por ainda ser ‘criança’.

Partindo desse pressuposto, durante o Ensino Fundamental, a criança passa por duas transições importantes. Da primeira infância para a infância tardia e desta para a adolescência, que alteram, de forma bastante significativa, seu desenvolvimento cognitivo e social, impactando em sua forma de pensar, de aprender e de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo.

Neste período, “surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental” (FACCI, 2004, p. 70), além disso, estabelecem-se novas formas de relações sociais com os adultos e também com seus pares.

Todas essas divisões devem ser consideradas como certas designações convencionais, que não possuem limites totalmente exatos e que são acompanhadas de uma série de peculiaridades psíquicas transitórias,

¹³ Também denominada como segunda infância, dependendo da tradução ou do autor que a utiliza.

¹⁴ Conceito bastante relevante para o autor, que defende que a formação dos hábitos tem um papel importante na educação, sendo este considerado como uma reação ‘automática’ a determinadas situações.

inerentes, em grande parte, a cada uma dessas idades. (VIGOTSKI, 2003, p. 70).

Para Vigotski (2003), essas transformações são compostas por momentos de estabilidade e instabilidade/períodos críticos,

[...] seu comportamento vai se formando sob a influência da ação sistemática do ambiente e também com relação a vários ciclos ou períodos de evolução do próprio organismo infantil, que por sua vez determinam a relação do ser humano com o meio. A criança se desenvolve de modo desigual, paulatino, pela acumulação de pequenas mudanças, mas também aos empurrões, aos saltos, de maneira ondulatória; dessa forma, os períodos de auge do crescimento são acompanhados de períodos de estagnação e abatimento. (VIGOTSKI, 2003, p. 203).

Esses saltos no desenvolvimento, são descritos pelo autor, como o momento em que “quantidade se transforma em qualidade” (VIGOTSKI, 2003, p. 203), onde uma fase superior do desenvolvimento psíquico dá lugar a um novo período evolutivo.

A transição de uma etapa de desenvolvimento infantil para outra é caracterizada por crises. Estas surgem no limite entre duas idades e assinalam o fim de uma etapa precedente de desenvolvimento e o começo da seguinte. (FACCI, 2004, p. 73).

Durante esse processo de crises, rupturas na personalidade da criança acontecem de forma que interesses que antes orientavam suas atividades, perdem o sentido, seu comportamento se modifica e a criança/adolescente, pode apresentar traços contrários¹⁵, frustração e insatisfação. Entretanto, como todo sujeito é dotado de particularidades e se desenvolvem de maneira distinta,

As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (FACCI, 2004, p. 76).

Assim, cabe refletirmos sobre as formas de organização do trabalho nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, a partir da relação entre professor-estudante-conhecimento, considerando seu desenvolvimento biológico, social e cultural.

¹⁵ Como negação à uma ação ou algum comando, pelo prazer em se ir contra algo ou alguém.

2.3 CONSIDERAÇÕES PARA UM 'INÍCIO' DE CONVERSA

Como foi apresentado no capítulo anterior deste Caderno de Orientações Pedagógicas, há um aumento significativo nas taxas de reprovação, se compararmos os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

O que podemos observar entre as organizações e práticas pedagógicas que caracterizam essas duas fases de uma mesma etapa de ensino?

Uma primeira situação bastante evidente é a diferença entre a formação inicial dos professores que atuam nestas fases. Enquanto nos Anos Iniciais, a formação de grande parte dos profissionais é oriunda dos cursos de pedagogia, nos Anos Finais os docentes são formados ou licenciados para um componente curricular específico, ou uma determinada área de atuação.

Outro aspecto explícito, refere-se à organização do trabalho pedagógico na escola. Nos Anos Iniciais, temos um professor de referência ou uni docente, já nos Anos Finais, temos uma diversidade de professores especialistas, que trabalham com várias turmas, entrando e saindo da sala de aula, com encaminhamentos metodológicos e formas de avaliação diversas, em um tempo escolar marcado pela hora-aula.

Mas não é somente isso. É evidente que um professor responsável por uma única turma durante todo o ano letivo permite que o mesmo consiga observar e acompanhar o desenvolvimento, as dificuldades e as necessidades de aprendizagem de seus estudantes. Entretanto, isso não justifica essa discrepância nos dados educacionais que apresentam o percentual de reprovação entre as duas fases do Ensino Fundamental.

Assim como os professores dos anos iniciais afirmam que 'ensinaram' aos estudantes, os docentes dos anos finais frequentemente advertem que estes estudantes 'são imaturos, irresponsáveis, indisciplinados', entre outros adjetivos que possam explicar ou justificar de antemão uma situação de não aprendizagem ou aprendizagem insuficiente.

Charlot (2007) afirma que discutir essa questão nos remete para o debate de muitos aspectos, entre eles, a questão da aprendizagem, da qualidade do serviço prestado pela escola, da formação inicial e continuada dos professores etc. Todavia, um elemento essencial para nortear nossas discussões, refere-se à seguinte passagem de seu livro "Da relação com o saber: elementos para uma teoria": "O fracasso escolar' não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso." (Idem, 2007, p. 16).

No entanto, quando professores se deparam com circunstâncias em que os estudantes estejam em situação de ‘fracasso’,

Costuma-se invocar características que são imputadas ao próprio indivíduo: ele é preguiçoso, ele não está motivado, etc. Mas trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe, assim, ‘não estar motivado’ é estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta. O que está em questão aqui, portanto é uma certa relação com o saber – com o saber em geral ou com este ou aquele saber. (CHARLOT, 2001, p. 15-16).

Isso significa repensar as formas de organização do trabalho pedagógico e entender as relações que o estudante estabelece entre suas experiências sociais e pessoais com a escola e com o conhecimento, assim como o sentido e o significado que esses conhecimentos representam para ele e para seu contexto histórico, social e cultural, a partir da educação institucionalizada.

Quando um indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser “bom aluno” caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição (pelo papel que ela atribui a esse saber, pela organização do currículo e das práticas de ensino, etc.). Entretanto, um indivíduo pertence a várias instituições, cujas relações com o saber, com este ou aquele saber, podem ser diferentes. (CHEVALLARD, 1992, apud CHARLOT, 2001, p. 18).

É essencial que os aspectos do desenvolvimento humano sejam respeitados durante o processo de apropriação do conhecimento, principalmente no que diz respeito às formas de ‘enxergar’ esse estudante em processo de transição do 5º para o 6º ano, suas experiências, sua visão de mundo.

Muito há que se percorrer para que consigamos estabelecer uma unidade na diversidade entre os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, mas para que isso aconteça, é preciso dar o primeiro passo. Indiscutivelmente, entender esse estudante e nosso papel enquanto profissionais da educação, fazendo o que é possível dentro da nossa situação concreta, pode ser um bom início de conversa.

REFERÊNCIAS

- ABREU, LCA et al. **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo**. Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum. 2010; 20(2): 361-366.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber [recurso eletrônico]: elementos para uma teoria**. Bernard Charlot; tradução Bruno Magne. — Dados Eletrônicos — Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.
- FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski**. Cadernos CEDES [online]. 2004, v. 24, n. 62, pp. 64-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 12 maio 2022.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor: Rubens Eduardo Frias, 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. (et al) **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**. Psicologia em Estudo. 2009, v. 14, n. 1, pp. 31-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 3



3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM SITUAÇÃO DE TRANSIÇÃO: DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – PARA OS ANOS SEGUINTE DA VIDA

*Marta Chaves¹⁶
Kalyandra Khadyne Imai Gonçalves¹⁷*

Este texto tem como objetivo apresentar considerações sobre a aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de transição, em especial, do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e futuramente. Para tal, trazemos um convite para refletir sobre alguns aspectos do desenvolvimento humano, com base em contribuições de pesquisadores e estudiosos que podem servir para orientar práticas pedagógicas no ensino.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano podem variar de acordo com o referencial teórico-metodológico. Como exemplo, podemos mencionar os estudiosos Jean Piaget (1896-1980) e Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), que amparam suas pesquisas em vertentes teóricas que se diferenciam, no entanto podem contribuir para a instrumentalização dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que há outros autores que discutem a temática e, neste texto, priorizamos essas duas defesas, tendo em vista que se trata de estudos e reflexões iniciais.

Nesse sentido, a seguir, faremos uma breve apresentação sobre as contribuições dos pesquisadores mencionados, referente ao processo de desenvolvimento humano, com

¹⁶ Professora Doutora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua no Departamento de Teoria e Prática da Educação como docente e coordenadora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM). Pesquisadora das temáticas: Educação Infantil, Formação contínua de professores, Educação Integral e Educação Inclusiva. E-mail: mchaves@uem.br.

¹⁷ Professora da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR, coordenadora de projetos de formação de professores, integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII/UEM). E-mail: kalyandradoy@gmail.com.

o intuito de amparar as reflexões e os diálogos e compreender como podemos auxiliar as crianças e adolescentes em situação de transição no período escolar.

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Nesta parte do texto, elencamos algumas considerações sobre o desenvolvimento humano, de acordo com Jean Piaget¹⁸. Para o pesquisador, existem etapas ou estágios de desenvolvimento da criança, determinados pela natureza biológica, ou seja, o desenvolvimento biológico do sujeito promove a aprendizagem e essa ideia é a base da Psicologia Genética. Por meio de seus estudos e pesquisas, Piaget desenvolveu a Epistemologia Genética e concluiu que o sujeito aprende por meio de uma constituição contínua do conhecimento, da estruturação e reestruturação que relacionam e vinculam conceitos e operações mentais.

[...] epistemologia diz respeito à 'teoria do conhecimento', trata dos modos como o ser humano constrói-se intelectualmente. Já a palavra genética refere-se à gênese, ou seja, origem. Portanto, Epistemologia Genética significa entender a origem do conhecimento e de que forma ele vai evoluindo na espécie humana. (KEBACH, 2018, p. 106).

Conforme Kebach (2018), a Epistemologia Genética compreende o conhecimento como um processo evolutivo. Assim, para Castorina (2001), a Epistemologia Genética compreende três momentos importantes: 1º. Teoria da Assimilação e acomodação; 2º. Teoria da Equilibração e 3º. Teoria da Abstração Reflexiva, as quais se complementam.

Segundo Lajonquière (2010), o conceito de assimilação reconheceu que o processo de aprendizagem no ser humano se desenvolve por meio da percepção da inteligência prática e representativa, ou seja, quando o sujeito entra em contato com o objeto de conhecimento, ele o percebe de acordo com sua inferência e externaliza uma resposta, realizando operações mentais e abstrações.

Götz e Eichler (2018) apresentam o desenvolvimento intelectual em três grandes períodos e seus subperíodos: I) Período da inteligência sensório-motora; II) Período de

¹⁸ Jean Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896, em Neuchâtel, na Suíça. Em 1915, formou-se em Biologia pela Universidade de Neuchâtel e, em 1918, tornou-se doutor com sua tese sobre moluscos. No mesmo ano, mudou-se para Zurique (Suíça) para estudar Psicologia, em especial, a Psicanálise. Em 1919, mudou-se para a França, ingressou na Universidade de Paris e foi convidado para trabalhar com testes de inteligência infantil. Posteriormente, foi convidado a realizar pesquisas no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra (Suíça), destinado à formação de professores.

preparação e de organização das operações concretas de classes, relações e número; III) Período das operações formais.

No primeiro período, que abrange desde o nascimento até o aparecimento da linguagem (por volta dos 2 anos), a criança situa a si mesma como o objeto e experimentará movimentos e sensações, que se constituirão em aprendizagem e como base para o próximo estágio. No segundo período (por volta dos 2 ou 3 anos até aproximadamente os 11 ou 12 anos), o sujeito realiza manipulações efetivas e imagináveis sobre os objetos; já no terceiro período (por volta dos 11 ou 12 anos em diante), há operações elementares e combinatórias que proporcionam o equilíbrio e a capacidade de reversibilidade crescente referente ao desenvolvimento intelectual. (GÖTZ; EICHLER, 2018).

Com base nos estudos da Epistemologia Genética, os professores podem elaborar situações nas quais os estudantes desenvolvam sua intelectualidade. Para o primeiro período, Kebach (2018, p. 110), ressalta a “importância do incentivo ao raciocínio, por meio de condutas exploratórias e investigativas para a apropriação de conhecimento e passagem para níveis mais avançados” baseados em jogos e brincadeiras. Nesse sentido, é importante que o professor proporcione situações de desafios para os períodos posteriores e, conforme Lajonquière (2010), de modo que os sujeitos se sintam acicatados e operem mentalmente para transformar e organizar o objeto de conhecimento por meio da assimilação e acomodação.

Apresentadas as breves considerações sobre o desenvolvimento humano com base na Epistemologia Genética, ilustraremos a seguir o mesmo processo de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

Afirmamos que independente da escolha do referencial teórico-metodológico, é necessário fortalecermos os estudos e as reflexões para que as intervenções pedagógicas alcancem o objetivo de desenvolver plenamente as crianças e adolescentes no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: ESTUDOS E REFLEXÕES PARA A MOBILIZAÇÃO DAS CAPACIDADES HUMANAS

Explanaremos nesta parte do texto considerações sobre o desenvolvimento humano, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural¹⁹. A referida teoria foi elaborada por Lev Semionovich Vigotski²⁰, Aleksei Nikolaevitch Leontiev²¹ e Aleksander Romanovitch Luria²².

Conforme as elaborações desses autores, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou seja, quanto mais o sujeito aprende, mais elementos se somam em seu psiquismo e, assim, ele se desenvolve. Dito de outro modo, os seres humanos aprendem com as condições objetivas de vida e porque possuem um aparato biológico com um cérebro humano que pode ser desenvolvido (LEONTIEV, 2004). Cabe destacar que, para Leontiev (2004), a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos naturais, portanto é necessária a mediação do professor para que o sujeito se desenvolva, bem como se aproprie das elaborações culturais da humanidade.

A teoria em questão considera que a vida humana é organizada em períodos de desenvolvimento e, em cada período, manifestam-se as atividades-guias²³, responsáveis por impulsionar o processo de formação das funções psicológicas superiores, como memória, atenção, concentração, imaginação, criação, linguagem, percepção e raciocínio.

As atividades-guias são capazes de impulsionar o desenvolvimento psíquico, porque dispõem de fatores relevantes que, em determinada etapa, favorecem a mobilização no processo de aprendizagem. Por isso, a seguir, descreveremos a periodização de desenvolvimento humano e os motivos principais advindos de uma atividade responsável

¹⁹ Entre 1925 e 1930, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) inicia a liderança de um grupo de estudos na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, juntamente com Alexis Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) e Alexander Lúria (1902-1977), desenvolve a Teoria Histórico-Cultural, baseada na Ciência da História (PRESTES, 2012).

²⁰ Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) nasceu em Orsha, pequena povoação da Bielorrússia, foi fundador da escola soviética de Psicologia e desenvolveu estudos que contribuem para a Psicologia e Educação com base no materialismo histórico-dialético, isto é, a Teoria Histórico-Cultural (PRESTES, 2012).

²¹ Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979) nasceu em Moscou e desenvolveu estudos e pesquisas que consolidaram a Teoria Histórico-Cultural. Suas contribuições estão relacionadas principalmente à Psicologia Geral e à Teoria da Atividade (LONGAREZI; FRANCO, 2013).

²² Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977) nasceu em Kazan. Realizou pesquisas e trabalhos reconhecidos internacionalmente que consolidaram a Teoria Histórico-Cultural. Na Rússia, trabalhou no Instituto Médico Geneticista, Instituto de Medicina Experimental, Instituto de Neurologia, Instituto de Defectologia, foi diretor do Instituto de Neurocirurgia, concluiu o doutorado em Medicina e Pedagogia (Psicologia) e lecionou no curso de Psicologia Geral na Universidade de Moscou (AKHUTINA, 2013).

²³ Trata-se da atividade que “carrega fatores valiosos e que contém elementos estruturais que impulsionam o desenvolvimento, ou seja, guia o desenvolvimento psíquico infantil” (PRESTES, 2012, p. 184).

por guiar e impulsionar a aprendizagem. Posteriormente, de forma breve, descreveremos as características desde a primeira infância até a adolescência, dada a nossa atenção para as reflexões apresentadas.

O quadro a seguir apresenta uma síntese do período em que as atividades-guias estão em evidência na vida do ser humano.

Tabela 1 – Periodização e Atividade-guia

Período	Idade aproximada	Atividade-guia
Primeira Infância	Pós-natal a 1 ano	Atividade de comunicação emocional direta com o adulto
	1 a 3 anos	Atividade objetual manipulatória
Infância	4 a 6 anos	Atividade de jogos de papéis sociais
	6 a 10 anos	Atividade de estudo
Adolescência	11 a 15 anos	Comunicação íntima social
	15 a 18 anos	Atividade profissional / de estudo
Idade Adulta e Velhice	18 a 24 anos e posteriormente	Atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva
	A partir dos 60 anos aproximadamente	Atividade produtiva

Fonte: Autoras. Com base em (MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D., 2016)

Conforme mencionamos, em cada período da vida manifesta-se uma atividade-guia responsável por guiar o desenvolvimento psíquico do sujeito. Assim, cabe ressaltar que atividade-guia não é a que ocupa o sujeito por mais tempo, e sim, aquela que mobilizará a aprendizagem e o desenvolvimento. (PRESTES, 2012).

As motivações para as atividades em cada período de desenvolvimento são diferentes. Quando “os antigos motivos perdem a sua força motora, nascem novos motivos que conduzem a uma reinterpretação das suas antigas ações.” (LEONTIEV, 2004, p. 333). Ou seja, quando está em evidência, uma atividade-guia não elimina a anterior e permanece como essencialíssima no desenvolvimento. Passada a idade em questão, a atividade-guia não deve ser secundarizada ou desconsiderada.

Com base nessa assertiva, afirmamos que os estudos sobre a periodização do desenvolvimento humano podem amparar as intervenções educativas no processo de

transição do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

O processo de transição do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais é um período em que presenciamos as expectativas dos estudantes, das famílias, das escolas, dos professores e das Equipes Pedagógicas. As expectativas evidenciam-se devido à compreensão da finalização de um ciclo e o início de outro na vida do estudante, bem como dos profissionais e familiares que o acompanham.

Para ampararmos e conduzirmos este período tão relevante com afetividade e intencionalidade, é necessário compreendermos a periodização do desenvolvimento humano. Por isso, conforme mencionamos anteriormente, discorreremos sobre alguns aspectos do desenvolvimento desde a Primeira Infância até a adolescência.

3.2.1 Primeira Infância: aprendizagens e conquistas para o desenvolvimento psíquico

A Primeira Infância é considerada a partir do nascimento até aos 3 anos (VIGOTSKI, 2009). No primeiro ano de vida, a atividade-guia que se manifesta é chamada de “atividade de comunicação emocional”, pois o bebê comunica-se com o adulto por meio das emoções. Conforme o adulto se relaciona com o bebê, as manifestações de choro ou riso passam a expressar alguma emoção. Os bebês aprendem que quando choram, sorriem, olham, balbuciam, gesticulam e se movimentam recebem a atenção do adulto para satisfazer suas necessidades no momento. (ZAPOROZET; LISINA, 1986; MUKHINA, 1996; VYGOTSKI, 2006).

Ao final do primeiro ano de vida, a atividade de comunicação emocional entra em declínio e outra atividade-guia começa a se manifestar. O bebê percebe os objetos ao seu redor e que os adultos os usam para mediar a relação. Entra em evidência a “atividade objetual manipulatória”. Com a manifestação da referida atividade, que acompanha a criança entre 1 e 3 anos de idade aproximadamente, podemos mobilizar o desenvolvimento psíquico ao ensinar os nomes, as funções e as características dos elementos que compõem a cultura humana. Desse modo, a criança se apropriará do acervo cultural, inclusive da fala, da conduta humana, dos conhecimentos sobre o seu entorno e poderá avançar no processo de aprendizagem e desenvolvimento. (MUKHINA, 1996; CHAVES; FRANCO, 2016; GONÇALVES, 2020).

De acordo com Chaves e Franco (2016, p. 112), na Primeira Infância a criança domina ativamente as atividades “objetais instrumentais e desenvolve a inteligência prática”. “Essa conquista se faz com a participação do adulto, que apresenta à criança o funcionamento dos objetos e seus modos de uso [...]” (CHAVES; FRANCO, 2016, p. 112).

Com base nessa assertiva, destacamos a essencialidade do professor, que pode, intencionalmente, realizar intervenções pedagógicas carregadas de sentido e significado para as crianças. Mencionamos ainda que, segundo Mukhina (1996), a atividade objetal manipulatória apresenta 3 fases:

- 1ª fase: uso indiscriminado do objeto;
- 2ª fase: uso do objeto apenas para sua função direta;
- 3ª fase: uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica.

No encerramento da Primeira Infância, manifestam-se “novas formas de atividade, que alcançam sua plenitude mais adiante e começam a determinar o desenvolvimento psíquico. São o jogo e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção).” (MUKHINA, 1996, p. 113).

Nesse sentido, podemos contribuir com avanços na Primeira Infância, conscientes de que é um processo importante, em que se estrutura o psiquismo e se mobiliza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, a concentração, o raciocínio, a linguagem, a imaginação, a criação e a percepção desde a Educação Infantil. Destarte, em períodos posteriores, as crianças terão condições de realizar um percurso escolar em que as intervenções educativas sejam humanizadoras, que se consolidem com programas de formação contínua de professores, com o envolvimento dos familiares e da comunidade.

3.2.2 Infância: brincadeiras e estudos para o desenvolvimento intelectual

A infância compreende o período da idade pré-escolar ou infância pré-escolar, entre 3 e 7 anos²⁴, e da idade escolar, dos 6-7 aos 10 anos, aproximadamente. No período pré-escolar, a criança apresenta as atividades-guias denominadas “jogos de papéis”. Segundo Leontiev (2004), as crianças aprendem por meio das brincadeiras. É comum brincarem de

²⁴ Podemos considerar o período em que a criança encerra a Educação Infantil e inicia o Ensino Fundamental. No Brasil, em geral, esse processo ocorre por volta dos 6 anos.

faz de conta e assumirem diferentes papéis sociais. “Nesses papéis sociais, a criança começa a desenvolver o autocontrole da conduta, uma vez que existem regras sociais a serem seguidas na interpretação desses personagens.” (VIGOTSKI, 2003).

Na idade escolar, que se inicia por volta dos 6 ou 7 anos (e estende-se até aproximadamente os 10 anos), há o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com a entrada na escola, ocorrem mudanças relevantes na vida da criança, e a atividade de “estudo” passa a se destacar. É imprescindível que haja a organização intencional do ensino por meio do professor, com atenção às atividades que contemplem o nível de desenvolvimento iminente, o que significa cuidar para que seja possível a realização das propostas pelas crianças, com a mediação do sujeito mais experiente. (VIGOTSKI, 2003).

Cabe ressaltar que a atividade de estudo não se forma espontaneamente, e sim com a orientação da escola para favorecer a formação de motivos para tal ação. No início da vida escolar, a criança compreende que ocupa uma posição social em que participa da vida laboral, com uma responsabilidade a cumprir. Assim, aprende a controlar os motivos que impulsionam sua conduta. (BOZHOVICH, 1985).

É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscientemente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; não apenas obterá a oportunidade de brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. (LEONTIEV, 1988, p. 70-71).

A condição de vida da criança muda o seu psiquismo. Para o pesquisador russo Leontiev (1988), os motivos reais que induzem a criança no início da atividade de estudos modificam-se e elevam-se, conforme as condições de ensino. A criança aprende a superar as necessidades baseadas em fatores biológicos para controlar a sua conduta. (BOZHOVICH, 1985; LEONTIEV, 1988).

Por volta dos 10 anos, acontece a transição do 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Assim como na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, há mudanças nas condições objetivas de vida das crianças, na etapa de transição para o Ensino Fundamental – Anos Finais também presenciamos uma situação semelhante, que mobilizam transformações em seu psiquismo.

Diante disso, reafirmamos a todo o momento o papel da escola em incentivar as crianças na atividade de estudos, considerando os motivos que as mobilizam para

aprender. Assim, refletimos que a questão principal desse texto é explicitar que a nossa atenção, enquanto profissionais da Educação, deve estar voltada para todo o processo de ensino-aprendizagem.

3.2.3 Adolescência: experiências e diálogos para a constituição individual e coletiva

O momento de transição do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais para o Ensino Fundamental II – Anos Finais é próximo ao período da adolescência. Para Elkonin (1960), a adolescência é um período de transição da infância para a idade adulta. Nessa etapa de desenvolvimento, os sujeitos continuam em atividade de estudo, porém apresentam as atividades-guias denominadas comunicação íntima pessoal e atividade profissional/de estudo. (ELKONIN, 1987).

Segundo Elkonin (1987), na comunicação íntima pessoal, os adolescentes relacionam-se em seus grupos, procurando evidenciar os pontos de vista sobre os assuntos afetos à sociedade e à sua existência, tendo como referência os adultos. Os adolescentes buscam um modelo de ser humano para a imitação. (ELKONIN, 1960).

Nesse sentido, é necessário que o trabalho pedagógico esteja voltado ao coletivo, e não de modo individual, pois os adolescentes valorizam as opiniões do grupo com o qual convivem. Destarte, com base nessas reflexões, enquanto professores, podemos pensar em práticas pedagógicas que favoreçam intencionalmente o trabalho com a coletividade para o fortalecimento da individualidade.

Com base nessa premissa, a atividade-guia de comunicação íntima pessoal pode se enriquecer e favorecer a atividade profissional/de estudo, de modo que os adolescentes possam desenvolver suas capacidades humanas plenamente. Portanto, para Vygotski (1996), é um equívoco reduzirmos a adolescência a um processo de transformações biológicas. É necessário pensarmos no ser humano que está em formação da personalidade, do intelecto e do psiquismo.

Quando a atividade de comunicação íntima pessoal inicia o seu declínio, a atividade profissional/de estudo entra em evidência. Vygotski (1996) afirma que, nesse período, o adolescente aprende a pensar por conceitos. Nesse sentido, é importante uma orientação escolar que possa ampliar o desenvolvimento das capacidades intelectuais como a memória, a concentração, a linguagem, a criação, a imaginação.

Ao considerarmos a formação do sujeito, compreendemos que a educação não deve contribuir para a subserviência (CHAVES, 2008), ou seja, limitar o desenvolvimento do adolescente para quando, na idade adulta, adaptar-se aos espaços corporativos e de atividade laboral. No período em que a atividade profissional/de estudo está em evidência, é essencial que nós, professores, possamos contribuir para as vivências, a fim de desenvolver o pensamento por conceitos e a capacidade de abstrair, de refletir e de encontrar soluções para os desafios.

Vygotski (1996, p. 113) assevera que na idade de transição, é necessário que nos dediquemos a favorecer o desenvolvimento do pensamento. “O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, basal, decisivo para todas as funções e demais processos.”

Com a finalidade de expressar de modo mais breve e claro o papel central do desenvolvimento intelectual para toda personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas, diremos que a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente. Os elos restantes dessa cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, transformam-se e reestruturam-se pela influência dos êxitos decisivos obtidos pelo pensamento do adolescente. (VYGOTSKI, 1996, p. 113).

De acordo com Vygotski (1996), contribuir para o desenvolvimento do pensamento na adolescência é um fator decisivo para a constituição do ser humano, pois as demais mudanças no psiquismo ocorrerão a partir de como o adolescente pensa. Nesse sentido, o pensamento na adolescência é uma das capacidades humanas que necessita de atenção para o desenvolvimento integral do ser humano.

Desse modo, se faz necessário enriquecer o ensino e possibilitar a apropriação das riquezas da cultura humana para as crianças, adolescentes e professores. As contribuições da Arte e da Literatura, aliadas às práticas pedagógicas consistentes advindas de formação inicial e contínua, podem contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores já mencionadas: memória, atenção, concentração, linguagem, raciocínio, imaginação e criação.

3.3 DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM ESTUDANTES, PROFESSORES E FAMILIARES: A TRANSIÇÃO COMO PROCESSO DA FORMAÇÃO HUMANA

No período de transição da infância para a adolescência também ocorre o processo de transição do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

É necessário considerarmos as reflexões apresentadas sobre as atividades-guias que se manifestam no período mencionado, para que possamos favorecer o desenvolvimento pleno dos sujeitos em formação.

Na adolescência manifestam-se a atividade de comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo, conforme apresentamos. As referidas atividades-guias podem configurar-se como condutoras da aprendizagem e do desenvolvimento para a formação plena dos sujeitos.

No tocante a essa questão, como professores e familiares, podemos nos sensibilizar com os estudantes e retomar os aprendizados que foram possíveis até o momento e juntos projetarmos sonhos e esperanças para o futuro. A esperança é uma condição humana que nos fortalece e nos permite avançar e superar as situações desfavoráveis de algum período da vida.

Independente das situações sociais, de segurança e saúde que temos vivenciado atualmente, certamente, não há como estabelecermos uma relação com as crianças e os adolescentes sem a percepção e a sensibilidade dessas experiências que a humanidade experimentou a partir do ano de 2020. Por isso, destacamos para esse momento a necessidade da paciência e da afetividade, não somente para o processo de transição da infância para a adolescência e de um ano para o outro, e sim para as condições que somente os seres humanos têm o privilégio de manifestar. Em especial, no período de transição e com o contexto social em que vivemos, os jovens se sentirão seguros se os adultos tiverem condições de ampará-los e conduzi-los. Afirmamos que a segurança é necessária não só para aprender, como também para pensar sobre as escolhas profissionais futuramente.

Essas reflexões tornam-se necessárias para não embrutecermos ainda mais as relações humanas na sociedade em que vivemos que, direta ou indiretamente, ressalta a competitividade e o individualismo, por exemplo, em programas de televisão, vídeos que

circulam nos meios sociais ou jogos eletrônicos que, por vezes, são reproduzidos no ambiente escolar, familiar ou de trabalho.

Nesse sentido, para superarmos essa fragilidade de conduta humana, é adequado, enquanto professores ou familiares, pensarmos na responsabilidade com a formação da personalidade e do intelecto das crianças e adolescentes com as quais convivemos. Desse modo, reafirmamos o papel orientador do diálogo, da afetividade e da paciência.

Com base nas reflexões apresentadas, elucidamos também que as fragilidades no ambiente escolar podem ser superadas com a formação inicial e contínua dos professores, que são os profissionais que convivem diariamente com as crianças e adolescentes. Portanto, a seguir, faremos um convite para o trabalho com Arte e Literatura para o favorecimento da aprendizagem em situação de transição.

3.4 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA E DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES HUMANAS

A Literatura e a Arte são as expressões máximas da cultura humana. Quando os professores se instrumentalizam e se apropriam dessas riquezas da humanidade, são capazes de realizar vivências encantadoras com as crianças e adolescentes. Desse modo, a formação contínua docente, com base em um referencial teórico-metodológico consistente, pode favorecer o aprimoramento da conduta profissional, o desenvolvimento da coletividade e o fortalecimento da atuação dos professores e Equipes Pedagógicas nas instituições educativas. (CHAVES, 2020; 2011).

Para ensinar, o professor precisa aprender. Com base nessa assertiva, firma-se o papel dos professores para a organização do ensino na Educação. Essa premissa será possível se, primeiramente, os professores apropriarem-se das grandezas da Literatura, da Arte e de outras áreas do conhecimento, por meio de estudos, reflexões e diálogos. Essa condição poderá elevar a capacidade intelectual e linguística dos estudantes (CHAVES, 2015; 2011). Ressaltamos que, quando há a compreensão equivocada de algum conteúdo, por exemplo, dos componentes da Literatura, reduzindo-os apenas aos contos de história, pode ocorrer a limitação da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças e adolescentes diante das possibilidades de formação humana.

Essa defesa também se apresenta nas proposições de Leontiev (2004), ao considerar que o adulto é o ser mais experiente e, por esse motivo, capaz de ensinar os sujeitos menos experientes, nesse caso, as crianças e os adolescentes.

Nessa lógica, a Literatura aliada à formação e à capacitação docente pode contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças e dos adolescentes, considerando a aprendizagem em situação de transição, por meio de práticas pedagógicas humanizadoras.

Cabe ressaltar que, assim como a Literatura pode sensibilizar e mobilizar os jovens, o trabalho com outras áreas do conhecimento como História, Geografia, Ciências, Matemática e Arte pode instigar a conhecer e reconhecer a própria vida e a de diferentes povos, a perceber-se no espaço e os elementos ao seu redor, a identificar as formas de vida existentes no Universo, a encantar-se com as técnicas e conhecimentos produzidos por séculos pela humanidade e sentir-se pertencente ao século XXI. Ou seja, as crianças e os adolescentes podem aprender com as diferentes áreas do conhecimento, com vistas a valorizar os conteúdos científicos e as atividades de estudos para mobilizar e desenvolver o apreço pelo conhecimento.

Assim reafirmamos que, quando nós, professores, desenvolvemos a capacidade de nos sensibilizarmos para a importância dos estudos, esse valor expresso pelos adultos se reapresenta às crianças e aos adolescentes e pode mobilizá-los ainda mais ao conhecimento, visto que somos referências no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a compreensão da Literatura e da Arte, bem como outras áreas do conhecimento, como práticas humanizadoras oportuniza a aquisição do conhecimento científico e propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

É fundamental compreendermos a importância das intervenções educativas no período de transição da infância para a adolescência e do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. A instituição educativa é espaço de desenvolvimento integral, e quanto mais ricas de sentido e significado forem as experiências, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento do psiquismo das crianças, dos adolescentes e dos professores.

Em nosso entendimento, as proposições apresentadas neste material poderão contribuir para a sistematização de intervenções educativas que possibilitem o máximo desenvolvimento das capacidades humanas numa perspectiva humanizadora e emancipadora.

Nesse sentido, quando a escola cumpre a sua função social, eleva a condição intelectual e cultural dos estudantes, ela poderá contribuir para uma sociedade em que valores como a solidariedade, a coletividade, o sentimento estético e a apreciação dos elementos sofisticados da cultura humana estejam presentes.

Queremos com essas reflexões iniciais reafirmar a importância de valorizarmos as características de cada criança e adolescente que, certamente, apresentam grandes potencialidades para o desenvolvimento, desde que os familiares e professores tenham condições de acolher e guiar os estudantes. Assim, encerramos estes escritos com expectativas de evidenciarmos a grandeza que pode se configurar o trabalho dos professores, familiares e estudantes no processo de aprendizagem em situação de transição e em outros momentos da vida da criança e do adolescente.

REFERÊNCIAS

- AKHUTINA, T. A. R. Luria: uma trajetória de vida. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 111-136.
- BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.
- CASTORINA, J. A. **Desarrollos y problemas en Psicología Genética**. Eudeba. Buenos Aires. 2001.
- CHAVES, M. **Práticas pedagógicas na educação infantil**: contribuições da teoria histórico-cultural. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan./abr. 2015.
- CHAVES, M. Enlaces da teoria histórico-cultural com a literatura infantil. *In*: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-106.
- CHAVES, M. **Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil**. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 32, n. esp., p. 227-232, jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/41036. Acesso em: 8 abr. 2021.
- CHAVES, M. **O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no Estado do Paraná na década de 1960**: o caso da Educação no Jardim de Infância. Orientadora: Lígia Regina Klein. 2008. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. *In*: _____ **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento do psíquico**: do nascimento à velhice. Lígia Márcia Martins, Ângelo Antônio Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Facci (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 109 – 126.
- GÖTZ, R. L.; EICHLER, Marcelo Leandro. **Os estádios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente**. *Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Volume 10. Nº 1 – Jan-Jul/2018.
- ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960, p. 493-559.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 125-142.
- GONÇALVES, K. K. I. **Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses a três anos**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

KEBACH, P. F. C. **O desenvolvimento da inteligência na primeira infância e as possibilidades de atuação construtivista e interacionista na Educação Infantil.** Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Volume 10. Nº 2 – Ago – Dez/2018.

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender.** 15ª ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988, p. 59-83.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução: Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Centauro, 2004.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos.** Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 67-110.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Coleção Ensaios comentados.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: psicología infantil.** Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Psicología Infantil.** Madrid: Machado Libros, 2006. (Obras Escogidas IV).

ZAPOROZET, A. V.; LISINA, M. I. **El desarrollo de la comunicación en la infancia.** Tradución: Arturo Villa Gutiérrez. G. Nuñez Editor. Arganda (Madrid), 1986.

CAPÍTULO 4



4. CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PROCESSO DE TRANSIÇÃO EM “FOCO”?

Ana Carolina Camargo Morello²⁵
Cleusa Salete dos Santos Curcel²⁶

Discutir e refletir acerca do processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental implica em uma série de adversidades, principalmente no sentido de relacionar as produções, artigos e estudos publicados em diferentes meios de divulgação científica, com a prática que acontece no cotidiano escolar.

Além disso, muitas produções problematizam a passagem dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais ou mesmo as relações que se estabelecem entre as redes estadual e municipal de ensino, deixando de abordar com mais profundidade uma perspectiva essencial: escolarização é processo e o centro de sua organização é o currículo.

Assim, esse capítulo tem como objetivo discutir o currículo e a organização do trabalho pedagógico na escola, na perspectiva de entender o processo de escolarização como prática que deve ser intencional, sistematizada e, independente da etapa, em qual escola, ano/série ou rede na qual o estudante esteja matriculado, a Educação Básica necessita que as articulações e o trabalho desenvolvido sejam contínuos.

²⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: anamorello@gmail.com.

²⁶ Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela Educação pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas - UDC e licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas - UDC. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: cleusa.curcel@escola.pr.gov.br.

4.1 CURRÍCULO: DA ESCOLA, NA ESCOLA OU PARA A ESCOLA?

Refletir sobre o currículo escolar significa muito mais do que pensar em grade horária, quantidade de componentes curriculares ou disciplinas, listagem de conteúdos, objetivos, matrizes de referência para o desenvolvimento de habilidades e competências ou definição de roteiros para avaliações internas e externas.

Significa repensar a função da escola, do conhecimento e do seu trabalho e compreender como esses elementos se articulam e podem transformar a prática escolar, sua intenção e seu sucesso no que condiz à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, independente da conceituação utilizada, é importante considerar quatro questões essenciais:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com a capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele. (SACRITÁN; GOMÉZ, 1998, p. 148).

Outro aspecto importante e que foi abordado nos capítulos anteriores deste caderno, é o de que aprendemos e nos desenvolvemos em diferentes esferas sociais. Porém, diferente da educação que recebemos nos âmbitos externos à escola, a educação escolar requer intencionalidade e organização, porque está relacionada diretamente com o conhecimento que foi produzido e construído ao longo do tempo.

O currículo, nessa perspectiva, não se restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas. Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar; diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino. Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias. (SAVIANI, 2010, p. 57).

Diante disso, é imprescindível que o currículo e as atividades realizadas a partir dele, sejam o núcleo do trabalho desenvolvido *na* e *pela* escola, justamente para que seja

possível que as instituições educacionais cumpram seu papel e sua função, que não se limita à mera transmissão de conhecimentos, mas que, pelo processo de apropriação desses conhecimentos, sejam ampliados os horizontes culturais e de expectativas dos estudantes.

A escola precisa contribuir para uma formação humana integral, onde os sujeitos não se limitem à adaptação de uma condição social imposta, mas sejam, antes de tudo, agentes de transformação de uma sociedade desigual e isso requer reflexão, crítica, intencionalidade, planejamento e avaliação constante da prática pedagógica. Assim, “o currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, antes de tudo, sobre o qual se pode intervir.” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 145).

4.1.1 Mas afinal, o que é currículo?

Considerando que o processo de escolarização consiste em um caminho a ser percorrido pelos estudantes, o currículo escolar pode ser entendido como o ‘plano’ dos conhecimentos e conteúdos que deverão ser apropriados durante um período, curso, aula, disciplina ou atividade.

No entanto, se nos limitarmos a refletir sobre o currículo em uma perspectiva meramente teórica, prescritiva e burocrática, deixamos de entender que seu campo representa, sobretudo, um território essencialmente prático, espaço de intervenção e transformação.

O currículo é mais um processo social, que se cria e passa a ser experiência através de múltiplos contextos que interagem entre si. A realidade do mesmo não se mostra em suas modelagens documentais – prescrições ou livros-texto -, mas na interação de todos os contextos práticos em que ele ocorre. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.138).

Assim, é importante ressaltar que na educação institucionalizada o currículo apresenta, ou mesmo representa, diferentes funções conforme o âmbito em que esteja sendo desenvolvido ou analisado.

Deste modo, corroboramos com os autores Sacristán e Gómez (1998), ao entender o currículo como processo, que envolve uma multiplicidade de relações em diversas instâncias e variadas perspectivas, que perpassam pela sua função prescritiva à ação em

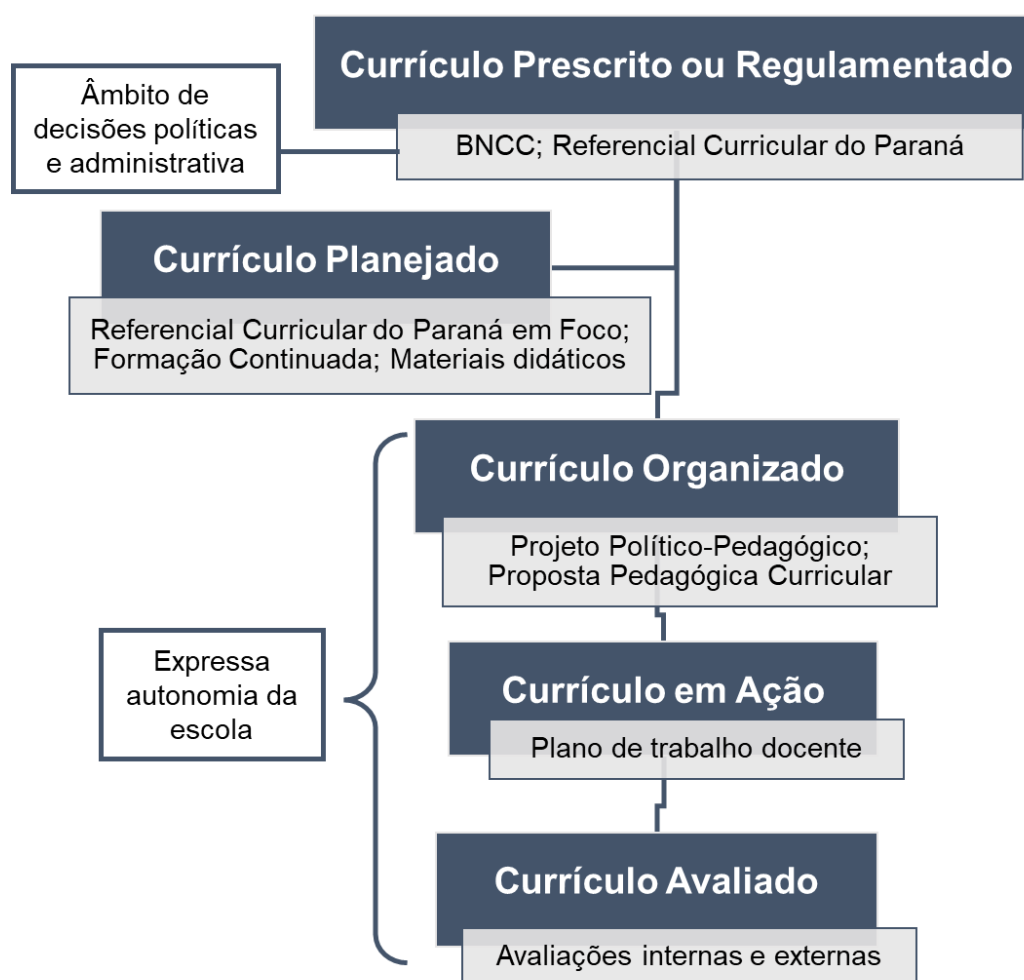
sala de aula, assim como são permeadas por discussões e tomadas de decisão administrativas e pedagógicas.

Para os autores, podemos discutir o currículo a partir de âmbitos de decisão e implementação que se relacionam, mas também apresentam uma certa autonomia entre si, a saber: a) currículo prescrito ou regulamentado; b) currículo planejado; c) currículo organizado; d) currículo em ação e; e) currículo avaliado (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998).

- O **Currículo prescrito ou regulamentado** se dá no âmbito das decisões políticas e administrativas e se refere, por exemplo, às determinações e prescrições curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Pareceres e Resoluções dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná.
- O **Currículo planejado** são as orientações curriculares que consideram as especificidades de cada etapa e/ou modalidade de ensino e os materiais didáticos, que são elaborados a partir do que foi determinado pelo currículo prescrito ou regulamentado, podemos citar, neste caso, os livros didáticos, o Referencial Curricular do Paraná em Ação, o Referencial Curricular do Paraná em Foco e as formações continuadas que são ofertadas pelas secretarias de educação. “É o currículo criado *para* ser consumido pelos professores/as e alunos/as.” (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 138).
- O **Currículo organizado** refere-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades escolares, cujo conteúdo expressa concepção, apresenta e problematiza o contexto social e, também, explicita a forma de organização do conhecimento escolar na Proposta Pedagógica Curricular (PPC). É importante ressaltar que a PPC é parte integrante do PPP e não um apêndice ou anexo. Ela expressa os conteúdos, objetivos e critérios a serem desenvolvidos para a concretização das concepções apresentadas no PPP, principalmente no que se refere à sua dimensão conceitual.
- O **Currículo em ação** é o espaço de consolidação da função social da escola. É a transposição do que está prescrito, planejado e organizado para a prática em sala de aula, expressos nos Planos de Trabalho Docente e nas diferentes atividades realizadas pelos estudantes. Ele consiste no “conteúdo real da prática educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidianos.” (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998, p. 138)

- Por fim, temos o **Currículo avaliado**, que abrange as práticas avaliativas internas, que normalmente seguem uma perspectiva formativa, sendo realizada de forma contínua e tendo os aspectos qualitativos preponderando sobre os quantitativos e as avaliações externas ou em larga escala, que possuem uma matriz de referência e são compostas por itens que objetivam a classificação de instituições e redes em uma escala de proficiência. Entre elas, podemos citar a Prova Paraná, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros.

A imagem a seguir apresenta, de forma mais resumida, as interrelações que acontecem com os diferentes âmbitos do currículo e sua associação com os documentos que os representam.

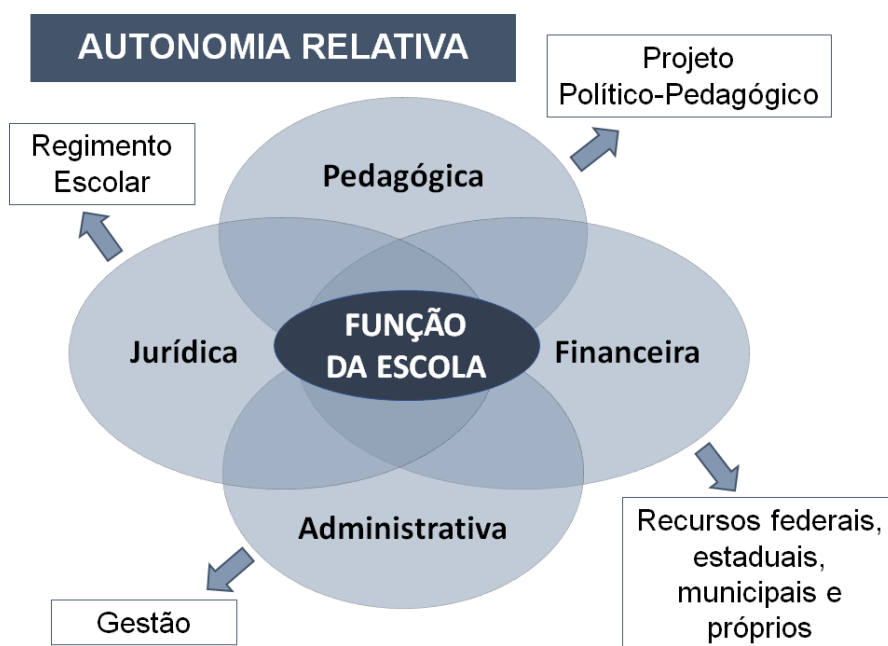


Fonte: Adaptado de (SACRISTÁN; GOMÉZ, 1998)

Diante dos apontamentos aqui realizados, é importante evidenciar que, assim como apontado na imagem acima, os currículos: organizado, em ação e avaliado (quando se

refere às avaliações internas da instituição de ensino), expressam a autonomia pedagógica, administrativa, jurídica e financeira da escola.

Não obstante, é essencial ressaltar que a autonomia da escola deve ser exercida a partir das necessidades e especificidades apresentadas no cumprimento da sua função, qual seja, a de possibilitar o acesso e a apropriação dos conhecimentos e conteúdos por parte dos estudantes em um processo de ensino-aprendizagem com elevada qualidade, conforme explicitado no diagrama a seguir.



Fonte: Autoras, 2022

Assim, apresentaremos os diferentes âmbitos do currículo que expressam a autonomia relativa²⁷ da escola de forma mais aprofundada nos próximos itens do presente texto.

4.1.1.1 Currículo Planejado: o Projeto Político-Pedagógico da escola

Para refletirmos sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), primeiro precisamos compreender o que é este documento e qual seu significado para a práxis pedagógica. É essencial entender que ele é, sobretudo,

O plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se

²⁷ A autonomia da escola é relativa porque há documentos normativos, como leis, instruções, deliberações, resoluções, entre outros, que precisam ser consideradas no seu exercício. Entretanto, “independente da ordem jurídica de sua mantenedora (estatal, comunitária ou privada), tem uma dimensão pública, uma função social, já que diz respeito a direitos fundamentais de cidadania (VASCONCELLOS, 2021, p. 30).

aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define, claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. (VASCONCELLOS, 2021, p. 25).

Deste modo, é importante salientar a necessidade de que este se constitua em um documento que apresente, de forma consistente, as bases conceituais e princípios epistemológicos de organização do trabalho pedagógico da instituição de ensino.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2005, p. 12-13).

O processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico, assim como sua constante avaliação, deve possibilitar o enfrentamento e a reflexão acerca das questões referentes à não aprendizagem, aos índices de reprovação, da não permanência dos meninos e meninas na escola, dos recursos e estrutura disponíveis, exigindo a “compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, visando romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática.” (VEIGA, 2005, p. 18).

[...] Hoje mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também – hoje mais do que nunca – de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da práxis. (VÁZQUEZ, 2007, p. 57).

De outra forma, podemos afirmar que o processo de estudo, reflexão e discussão durante a construção do PPP deve permitir que o coletivo da escola se conscientize dos condicionantes intra e extraescolares que implicam no trabalho pedagógico a ser desenvolvido, no intuito de captar

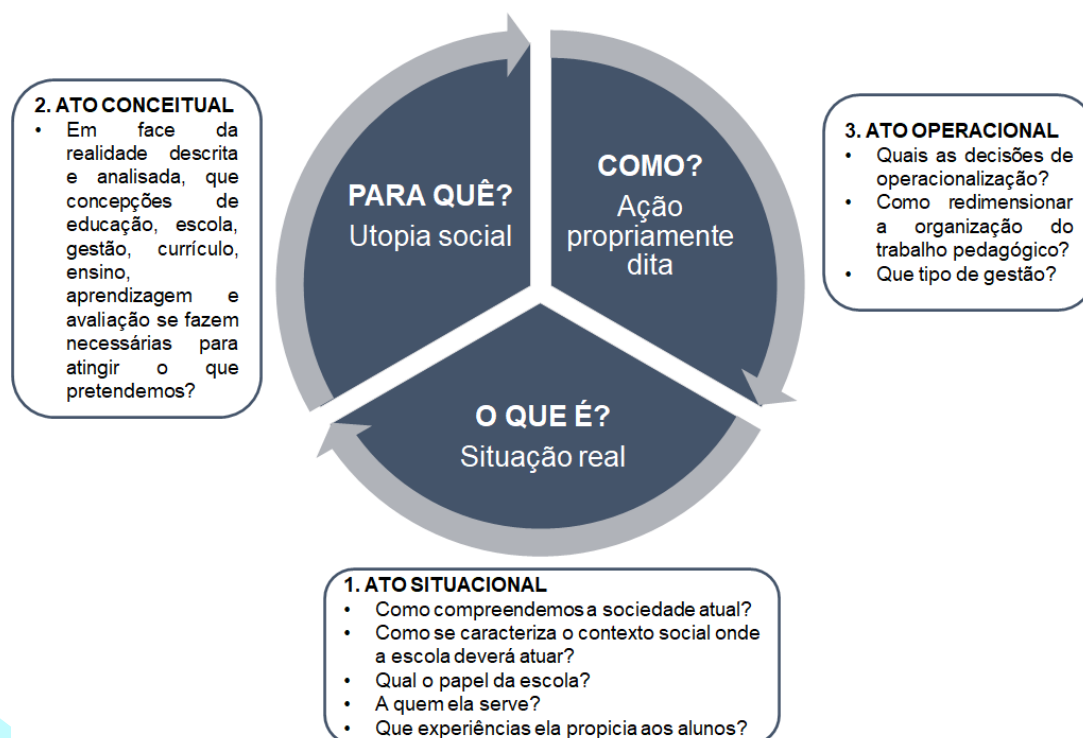
o movimento do real, para nele intervir. Este é o desafio. O Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança. (VASCONCELLOS, 2021, p. 21).

Esta perspectiva atribui à escola a responsabilidade da construção de um Projeto Político-Pedagógico pensado coletivamente, integrando nesse processo, a equipe pedagógica, os profissionais da educação, os estudantes, os responsáveis e a comunidade, cujos sujeitos devem discutir amplamente, a partir da realidade apresentada e vivenciada, sobre os critérios, as concepções e os objetivos que irão nortear a organização do trabalho pedagógico.

(...) o processo de construção do projeto da escola não deve ser encarado como um ato meramente burocrático e protocolar a ser feito por pedagogos e especialistas que dominam as normas jurídico-educacionais, tradicionalmente exigidas pelos sistemas. Deve ser reconhecido como instrumento de gestão capaz de sistematizar a palavra da escola, ou seja, seus desejos e sentidos, e, ainda, de organizar os processos de construção e difusão de conhecimentos de modo a favorecer o permanente e crítico engajamento político, cultural, social e econômico dos sujeitos que integram a escola. (CARIA, 2011, p. 110).

Porém, essas discussões e reflexões não devem acontecer somente no processo de elaboração do PPP, elas precisam ocorrer constantemente, a fim de redirecionar todas as ações desenvolvidas, bem como construir a identidade da instituição de ensino.

A estrutura do PPP pode variar conforme o autor que se toma como base para sua elaboração. Ilma Passos Alencastro Veiga (2011), por exemplo, aponta que o documento possui três atos distintos, mas que mantêm relações de interdependência entre si, conforme demonstrado pela figura a seguir.



Fonte: Adaptado de (VEIGA, 2011)

Desta forma, cada ato compreende um seguimento indispensável no processo de elaboração do PPP, assim como possui finalidades e características próprias, a saber:

- a) **Ato situacional** – problematiza a realidade social, política, econômica e educacional do contexto em que a escola está inserida, no intuito de que os sujeitos tenham consciência das condições concretas que podem impactar de forma positiva e/ou negativa, assim como reconhecer as situações precisam ser consideradas, transformadas ou modificadas cotidiano do trabalho educativo.
- b) **Ato conceitual** – Estabelece princípios e objetivos e apresenta as concepções e pressupostos (filosóficos, epistemológicos, didático-metodológicos) que embasam o trabalho educativo e se fazem necessários para a intervenção na realidade concreta.
- c) **Ato operacional** – orienta a prática e a ação dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo. Ele deve descrever como serão exercidas as autonomias pedagógica, administrativa, financeira e jurídica (organização e funcionamento da instituição de ensino, papel das instâncias colegiadas, processo de tomada de decisões, projetos a serem desenvolvidos, ações necessárias, avaliação, entre outras). Além disso, contempla:
 - A **Proposta Pedagógica Curricular (PPC)**, que apresenta e organiza os conhecimentos que devem ser apropriados pelos estudantes no processo de escolarização (organização dos conteúdos e objetivos de aprendizagem por componentes curriculares, oficinas, projetos, áreas do conhecimento; progressão em ano/série, blocos; períodos avaliativos – bimestre, trimestre, semestre; e outros).
 - A **Matriz Curricular**, a qual expressa, de forma sistematizada o tempo necessário para desenvolver o que está previsto na PPC.
 - O **Calendário Escolar**, responsável por apresentar a distribuição dos dias letivos, as ações de formação continuada, períodos de recesso, entre outros.

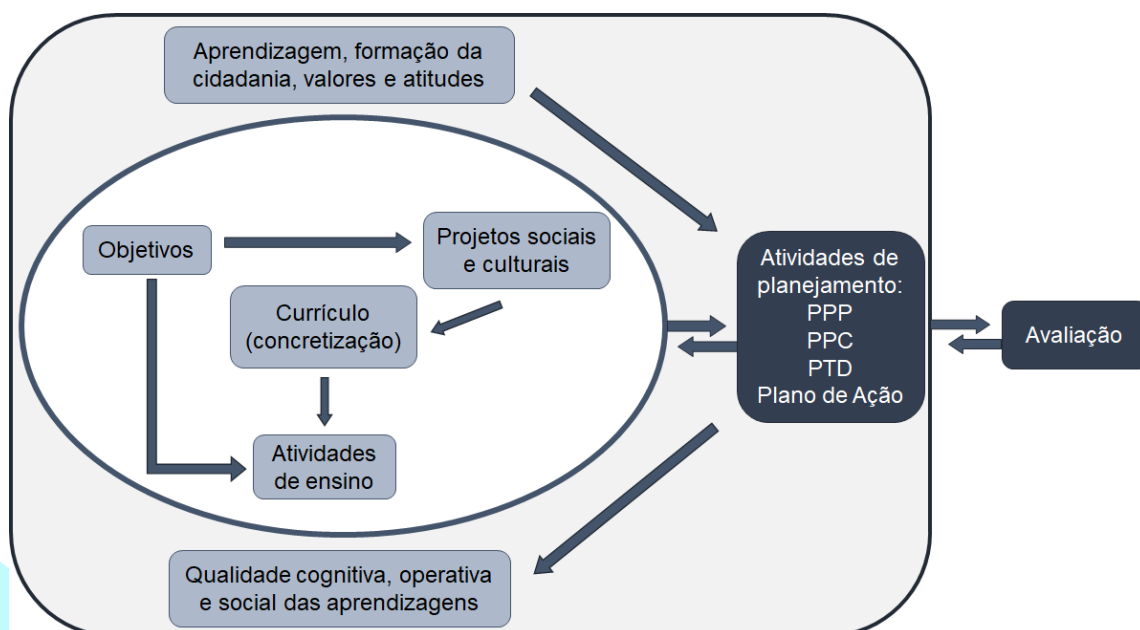
Outro estudioso do assunto em questão, Celso dos Santos Vasconcellos (2021) também aborda o processo de elaboração do PPP, a partir de três dimensões denominadas: a) Marco Referencial; b) Diagnóstico; e c) Programação. Apesar da nomenclatura utilizada ser diferente, o significado de cada uma delas possui muita similaridade com os atos situacional, conceitual e operacional utilizados por Ilma Passos Alencastro Veiga (2011), como podemos perceber na imagem a seguir:

Partes	Significado	Função
I. Marco Referencial 1. Marco Situacional (leitura da realidade geral). 2. Marco Filosófico (ideal geral). 3. Marco Operativo (ideal específico).	Ideal • O que desejamos. • Tomada de posição: explicitação das opções e dos valores assumidos. • Posicionamento: ○ Político ○ Pedagógico	• Tensionar a realidade no sentido de sua superação/transformação; • Fornecer parâmetros, critérios para o diagnóstico.
↕	↕	↕
II. Diagnóstico Pesquisa + Análise ↓ Necessidades	Busca das Necessidades • A partir da análise da realidade e/ou da comparação com o ideal. • Saber a que distância estamos do desejado.	• Conhecer a realidade. • Julgar a realidade. • Chegar às necessidades.
↕	↕	↕
II. Programação • Ação concreta. • Linha de ação. • Atividade permanente. • Norma.	Proposta de Ação • O que é necessário e possível de ser realizado a partir da realidade concreta.	• Decidir a ação para diminuir a distância entre o ideal desejado e o real.

Fonte: Adaptado de (VASCONCELLOS, 2021)

Isto posto, é conveniente retomar que, independentemente da linha teórica ou autor que se siga para refletir acerca do Projeto Político-Pedagógico, ele representa, antes de qualquer coisa, o maior nível do processo de planejamento nas instituições de ensino. Ele deve apoiar-se:

- a) no desenvolvimento de uma consciência crítica;
- b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola;
- c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo;
- d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto. (GADOTTI, 2011, p. 3).



Fonte: Autoras, 2022

Sempre explicitando a intencionalidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e sendo lugar de passagem entre a teoria à prática, daquilo que se almeja, do retrato da realidade e do que é necessário fazer para transformar esta realidade e alcançar os anseios definidos coletivamente.

4.1.1.2 Currículo em Ação: o Plano de Trabalho Docente

O Plano de Trabalho Docente (PTD) consiste no documento que faz a articulação entre as concepções, pressupostos e objetivos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico e a práxis do professor em sala de aula.

Ele é essencial, pois explicita como o docente

(...) vai estruturar sua atividade, que necessidades localiza no grupo, que objetivos pretende alcançar, que conteúdos vai propor, como vai trabalhar, como vai avaliar. É também um excelente instrumento de autoformação, na medida em que favorece a reflexão crítica sobre a prática, o sair do *piloto automático*, da mera rotina. (VASCONCELLOS, 2021, p. 215).

Entretanto, para que o PTD supere sua mera função burocrática, é necessário que o coletivo da escola compreenda sua importância e necessidade como instrumento de transformação da prática docente, como superação de um fazer que se restrinja apenas no 'cumprir' com uma listagem de conteúdos e objetivos de aprendizagem, como um elemento que explicita, antes de tudo, um anseio por uma mudança efetiva, contextualizada na realidade concreta.

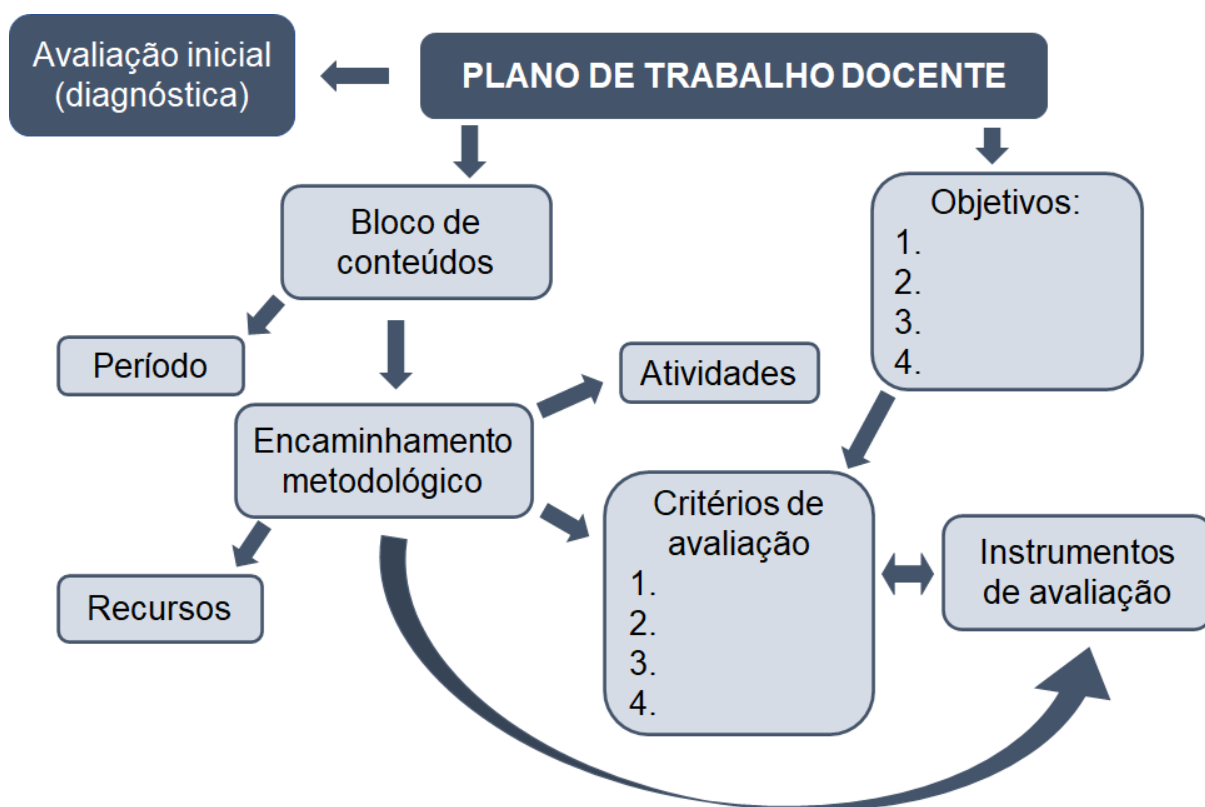
Por esse motivo, ao elaborar seu PTD, o professor precisa considerar: a) a realidade e o nível de aprendizagem dos estudantes, já que ele *deve* ser ponto de partida para o trabalho educativo²⁸; b) buscar uma unidade no alcance dos objetivos previamente definidos; c) estabelecer os encaminhamentos necessários para se atingir os objetivos, considerando as necessidades e especificidades dos estudantes; d) definir quais recursos (materiais, humanos, financeiros, administrativos) serão necessários para desenvolver os encaminhamentos planejados; e) pensar na organização do espaço e estrutura mais adequada para enriquecer sua prática pedagógica; e f) definir os critérios²⁹, os

²⁸ Assim, as avaliações diagnósticas são, não só importantes, mas essenciais para o professor na elaboração do seu PTD.

²⁹ Devem estar sempre relacionados aos objetivos definidos no PTD para o trabalho com um ou mais conteúdos.

instrumentos³⁰ e os momentos/períodos de se avaliar o processo (tanto com relação à aprendizagem dos estudantes, como também da prática docente), apresentando uma “ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade.” (LIBÂNEO, 2013, p. 223).

Apresentamos a seguir, um diagrama sobre o Plano de Trabalho Docente, que organizamos no intuito de exemplificar as relações que devem ser pensadas nos momentos de elaboração e sua aplicação em sala de aula para que ele se efetive, de fato, como um orientador da prática.



Fonte: Autoras, 2022

Como podemos perceber, os elementos que fazem parte do PTD, requerem articulação e reflexão por parte dos professores, principalmente em relação às formas de apropriação do conhecimento pelos estudantes; quais conhecimentos devem ser trabalhados, enquanto âmbitos do currículo escolar; como organizar esse processo de ensino para que a aprendizagem aconteça com qualidade; e a avaliação, seja ela utilizada como possibilidade de diagnóstico ou como prática formativa³¹.

³⁰ Ressaltamos que as questões a atividades propostas não podem divergir ou cobrar informações e/ou critérios que não foram trabalhados previamente. Por este motivo, as questões dos instrumentos devem estar coerentes com os encaminhamentos metodológicos realizados com os estudantes.

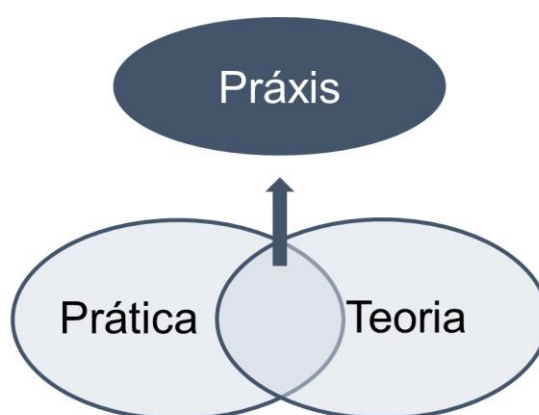
³¹ A reflexão sobre o processo de avaliação da aprendizagem será aprofundada no capítulo 6 deste caderno, intitulado “Avaliação: instrumentos diversificados e o desenvolvimento da autonomia”.

Desta forma, é essencial entender o que é e o que significa o currículo para a prática pedagógica nas redes de ensino, nas escolas e em sala de aula para podermos estabelecer uma articulação desse currículo entre as diferentes etapas que constituem a educação básica, independente da instância ou esfera administrativa que o estudante esteja matriculado.

5.2. O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Discutir sobre a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) requer a retomada de alguns conceitos e definições importantes para a compreensão do que aqui se expõe.

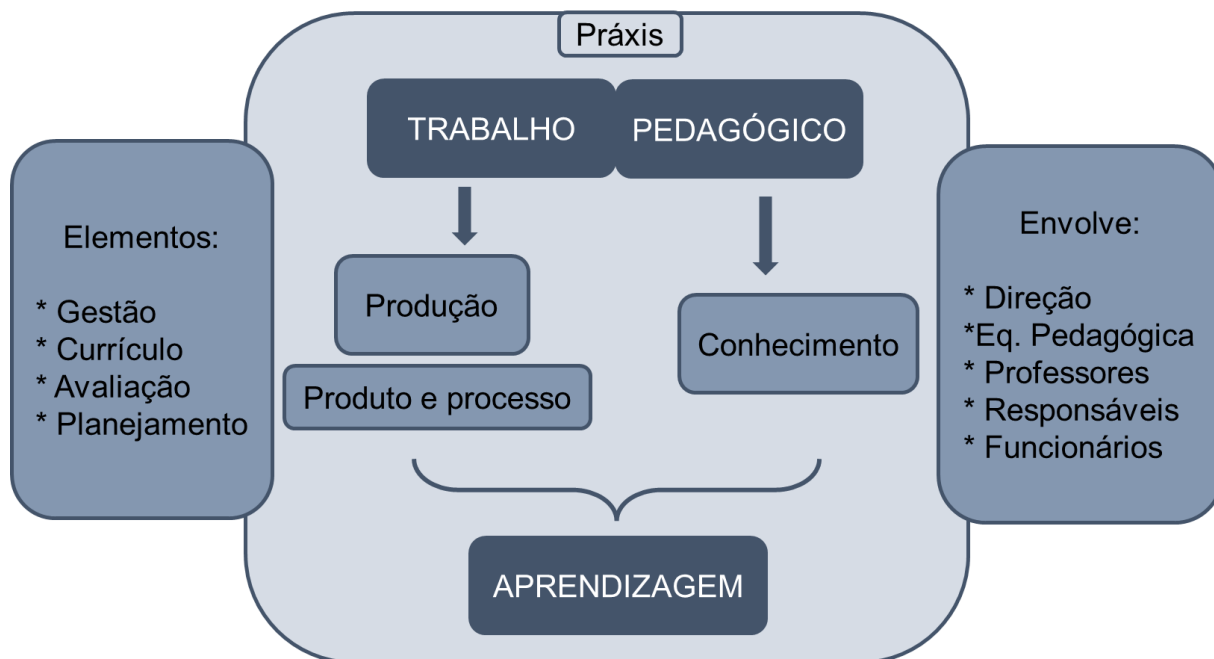
Assim, cabe ressaltar que o trabalho pedagógico advém da práxis³² que, conforme diagrama a seguir, se exemplifica como a prática fundamentada teoricamente, ou seja, a teoria embasa e (re)significa a ação/prática na busca pelo alcance dos objetivos de forma consciente, sistemática e intencional, de forma que a teoria “não é só interpretação da realidade, mas sim instrumento de conciliação com ela, com o qual contribui para fechar a passagem para a sua transformação.” (VAZQUÉZ, 2007, p. 173).



Fonte: Autoras, 2022

Outra reflexão importante a se fazer, refere-se ao significado do termo ‘trabalho pedagógico’. Existem várias publicações que abordam a temática, mas uma parte significativa delas está voltada às ações do professor em sala de aula. Entretanto, por mais que a ação docente faça parte do trabalho pedagógico, seu sentido é muito mais abrangente, como podemos perceber na figura a seguir:

³² Categoria que explicita a relação entre teoria e prática em uma perspectiva dialética.



Fonte: Autoras, 2022

Deste modo, compreende-se que a Organização do Trabalho Pedagógico envolve, não só a participação³³, mas a ação³⁴ sistemática e intencional de toda a comunidade escolar com o objetivo de que a escola efetivamente exerça sua função social.

Organizar o trabalho pedagógico na escola significa repensar a própria prática a partir de decisões coletivas. Significa entender que, por mais que o trabalho seja individual, os objetivos só serão alcançados na composição coletiva de cada ação particular. Isto posto, refletir sobre o processo de transição significa pensar o processo de escolarização do estudante, que transpõe a barreira da escola, da rede ou do município.

A aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia, enquanto processo educativo formal e institucionalizado³⁵, não acontece apenas no 5º ano do Ensino Fundamental. É um longo percurso, cujo princípio encontra-se na Educação Infantil e seu término não se limita ao final do Ensino Médio.

Diante disso, é essencial e necessário articular ações entre as diferentes etapas da Educação Básica, no intuito de superar as rupturas existentes em um processo que deveria ser contínuo, o que não revela nenhuma novidade, já que esta é uma conclusão praticamente unânime quando analisamos as pesquisas publicadas ou conversamos com educadores de diversas regiões.

³³ No sentido de tomada de decisão e reflexões enquanto parte de uma gestão democrática.

³⁴ Enquanto intervenção na realidade com o intuito de modificá-la.

³⁵ Ou seja, o processo de aprendizagem que acontece na instituição escolar.

Todavia, essa necessidade não é suficiente para transformar a realidade, dados os entraves políticos, econômicos e estruturais que devem ser transpostos em virtude desta articulação, que envolve escolas, professores e estudantes de diferentes redes que apresentam orientações e encaminhamentos diversificados quanto à sua organização.

Assim, apesar de todas as limitações existentes, apontamos alguns aspectos primordiais na busca por uma unidade na diversidade da oferta das etapas da Educação Básica:

- 1º)** A função social da educação não é diversa. Ela é a mesma, independente do espaço geográfico ou das condições estruturais, culturais e econômicas em que a escola esteja inserida.
- 2º)** Hoje, temos um currículo prescrito comum³⁶, que deve ser conhecido, discutido, analisado criticamente e transformado para atender as necessidades e especificidades particulares de cada escola³⁷ no exercício de sua função.
- 3º)** As diferentes instâncias administrativas (Secretarias Municipais de Educação, Secretaria Estadual de Educação e, por conseguinte, os gestores escolares) são fundamentais no processo de articulação, seja pela prescrição de instruções e orientações ou mesmo pela implementação destas, conjuntamente com todos os profissionais e comunidade escolar. E por fim,
- 4º)** Os sistemas³⁸ compartilhados pelas diferentes redes de ensino são ferramentas importantes nas ações pedagógicas articuladas, pois registram e dão indicativos de como se deu o percurso do estudante ao longo do processo de escolarização. Logo, as informações, indicações e relatórios inseridos precisam corresponder à realidade (serem verídicos) e serem relevantes, pertinentes e objetivos.

Perante o exposto no presente capítulo, é importante ressaltar que não tivemos a intenção de apresentar uma fórmula a ser aplicada para ‘resolver’ os problemas relacionados ao processo de transição do estudante, mas sim refletir que precisamos de um projeto de escola, definido e implementado coletivamente, cujas ações expressem a busca por fazer o melhor possível, a partir das condições concretas que enfrentamos diariamente.

³⁶ Em nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular e em nível estadual, o Referencial Curricular do Paraná.

³⁷ Fazemos isso no processo de discussão, elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica Curricular da escola.

³⁸ Como, por exemplo, o Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE, o Livro Registro de Classe Online (LRCO), o Sistema Educacional da Rede de Proteção (SERP).

REFERÊNCIAS

CARIA, A. de S. **Projeto Político-Pedagógico**: Em busca de novos sentidos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, M. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. (texto com base de debate no painel, durante a realização da “Conferência Nacional de Educação para Todos” - Brasília, 1994). Disponível em: <https://professorivo.webnode.pt/files/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 03 maio de 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2019.

VÁZQUES, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1996.

YOUNG, M. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante. Cadernos de Pesquisa [online]. 2014, v. 44, n. 151, pp. 190-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 21 maio 2022.

CAPÍTULO 5



5. DIDÁTICA, MÉTODOS DE ENSINO E A METODOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*Helen Jossania Goltz³⁹
Michely Torquato Busatta⁴⁰
Sílvia Regina Darronqui⁴¹*

Este capítulo propõe subsidiar e levar à reflexão do trabalho das equipes gestoras, pedagógicas e professores no que se refere aos encaminhamentos didático-metodológicos, a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e de transição dos estudantes do 5º para o 6º ano do ensino fundamental.

A didática é o fator essencial nos procedimentos aplicados pelo professor em sala de aula. Para que as atividades escolares do cotidiano apresentem qualidade tanto em sua aplicação, quanto na execução por parte dos alunos, é necessário que haja a mediação no processo de ensino-aprendizagem. Essa mediação busca a orientação e a organização com base em elementos que constituem a didática.

De acordo com Libâneo (2005, p. 178), a realização de uma aula ou conjunto de aulas requer uma estruturação didática, isto é, etapas ou passos mais ou menos constantes que estabelecem a sequência do ensino de acordo com o conteúdo ensinado, características do grupo de alunos e de cada aluno e situações didáticas específicas.

³⁹ Professora especialista em Assessoria Linguística. Revisora de textos na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. E-mail: helen_goltz@escola.pr.gov.br.

⁴⁰ Professora especialista em Educação, Leitura e Produção Textual, pedagoga pela Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná, e-mail: michelytorquato@escola.pr.gov.br.

⁴¹ Mestre em Formação Científica, Educacional e Tecnológica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e licenciada em Ciências Naturais com habilitação em Matemática pela Fundação Faculdade de Ciências e Letras de Mandaguari - FAFIMAM. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: silvia_darronqui@escola.pr.gov.br.

5.1 O QUE É A DIDÁTICA?

Partindo do princípio de que a didática permeia a prática pedagógica fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem, é importante salientar a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre práticas de ensino e o uso de metodologias utilizadas em sala de aula. Candau (1999, p. 29) afirma que “de fato aprendemos bem com maestria aquilo que praticamos e teorizamos”. Para tanto, ressaltamos a importância de compreendermos a didática como instrumento do trabalho pedagógico e a sua relação com o ensino. Nesse sentido, a didática auxilia o professor na perspectiva do conhecimento científico, da formação humana e como sistematização do trabalho, através de um processo reflexivo.

Mediante essas colocações é possível perceber que a didática é uma ferramenta importante enquanto elemento conector entre o professor, o aluno e o processo de ensino-aprendizagem.

No processo de transição, a didática deve ser pensada como um agente propulsor para as várias aprendizagens que acontecerão durante esse percurso de passagem do 5º para o 6º ano, dando sentido ao aprendizado trazido da etapa anterior, fortalecendo e enriquecendo o que será ensinado na nova caminhada que se inicia. Isto mostra a sua relevância no aprofundamento teórico e no desenvolvimento dos métodos de ensino.

Cabe, nesse momento, a seguinte reflexão: por que a didática é importante para o processo de transição? Aprendemos todos de um único modo? Existe um único método que consegue alcançar o desenvolvimento dos diversos conhecimentos, competências e habilidades?

É necessário que o professor perceba que as diferenças existentes nesse contexto escolar é um norteador para que a prática pedagógica seja passível de constantes mudanças. Nesse sentido, é de extrema importância saber que o processo didático é um articulador que faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem, visto que os alunos passam pela transição dos anos iniciais para os anos finais e criam expectativas em relação à fase que iniciarão. A necessidade de haver uma proximidade entre os processos didáticos utilizados pelos professores que atuam nessas duas etapas é ponto preponderante para que a qualidade da aprendizagem não se perca num modelo didático tradicional e enciclopédico. Isso não quer dizer que todos devam seguir um único modelo didático-pedagógico, visto que as formas de se aprender são tão infinitas quanto as formas de ensinar.

Nessa perspectiva, é evidente que há muito tempo o professor, em seu contexto escolar, deixou de ser mero transmissor do conhecimento, tendo em vista uma nova sociedade, com estudantes que possuem um perfil mais dinâmico, que demonstram ter interesses pela conectividade, são imediatistas e possuem fácil acesso às informações.

Vale aqui ponderar que, para essa geração tecnológica, a didática e os métodos de ensino precisam caminhar juntos e com uma mobilidade de estratégias significativas, porém não perdendo de foco, que o objetivo do trabalho educativo é a aprendizagem.

Segundo Masetto (1997, p. 45), “para que a aprendizagem realmente aconteça, ela precisa ser significativa para o aluno, envolvendo-o como pessoa”. Para solidificar a aprendizagem, é necessário utilizar-se de estratégias didáticas conforme o contexto e necessidades apresentadas pelos estudantes. Para tanto, ao realizar esse trabalho no processo de transição, é pertinente que esse processo pedagógico envolva outros elementos que complementam a ação didática.

Dessa forma, pode-se averiguar que a ação didática do professor pode fazer toda a diferença. A forma como será apresentado para os alunos a intencionalidade do trabalho com cada objetivo de aprendizagem, as estratégias metodológicas coletivas e individuais, a consideração às diferentes formas de aprendizagem podem possibilitar que os estudantes aprendam com mais qualidade, de forma significativa.

Para que esse conhecimento seja construído com autonomia, é importante saber qual concepção de educação está sendo ou será trabalhada, uma vez que o homem está sempre em uma constante busca pelo conhecimento a partir das suas necessidades históricas.

A Didática é uma das disciplinas integradoras da pedagogia, é considerada a ciência de ensinar que possui o seu próprio objeto de estudo. Algumas definições da didática são importantes para afirmar o seu objeto de estudo e outros pontos que permeiam a sua ação. Para isso, apresentamos o quadro a seguir, que tem o objetivo de sistematizar a concepção do que significa a didática para alguns autores que se dedicam à pesquisa e produção do conhecimento nessa área.

AUTOR(A) – ANO DA PUBLICAÇÃO	O QUE É DIDÁTICA?
CANDAU, 1988	O objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem.
MOURA, 2001	A Didática é um elemento da formação do professor. Regula, num sentido amplo, o comportamento de ser professor.
AZZI; CALDEIRA, 1997	A Didática é uma disciplina que, tendo como ponto de partida a reflexão sobre uma prática, ou, mais especificamente, o processo de ensino-aprendizagem, busca, na compreensão deste, elementos que subsidiem a construção de projetos de ação didática.
CASTRO, 2001	Ensinar algo é sempre desafiar o interlocutor a pensar sobre algo. Toda a Didática apoia-se no conceito de ensino. A Didática tem como um dos seus propósitos a orientação do ensino e, para tal, necessita recorrer à reflexão de caráter teórico e à pesquisa científica.
LIBÂNEO, 1998	Didática é uma disciplina pedagógica. Tem como objeto o ensino como mediação da relação ativa dos alunos com o saber sistemático. Preocupa-se com os processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades educacionais.
PIMENTA, 2008	Sendo uma área da Pedagogia, a didática tem no ensino seu objeto de investigação. O ensino é uma prática social complexa. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva.

Fonte: (ALTHAUS; ZANON, 2009)

Percebemos que nas definições citadas acima pelos autores aparecem alguns termos que são relevantes ao refletirmos sobre o papel da didática como mediadora do conhecimento e sua importância na prática docente, tais como: elemento da formação do professor, processo de ensino-aprendizagem, reflexão sobre a prática, orientação do ensino, relação ativa dos alunos com o saber sistematizado e o ensino como objeto de investigação.

É considerável abranger os elementos que compõem a didática e que completam a ação em sala de aula. Segundo Libâneo (1993), os elementos da didática são: objetivos e conteúdos, os métodos de ensino; avaliação; a aula como forma de organização do ensino; planejamento escolar; relação professor-aluno. Esses elementos são fundamentais para a práxis e relações sociais que virão a ocorrer no cotidiano escolar. Vale ressaltar que esses elementos serão discorridos no tópico a seguir.

5.1.1 Objetivos e conteúdos de ensino

É importante ressaltar que os objetivos e os conteúdos, assim como os métodos de ensino, estão intimamente relacionados no processo de ensino-aprendizagem.



Fonte: Autoras, 2021

Cabe ao professor, a partir do que está definido na Proposta Pedagógica Curricular, a definição dos objetivos de ensino. Estes devem ser criteriosamente definidos mediante uma avaliação crítica em que se analisa em que medida atendem as exigências de democratização política e social; em que medida os conteúdos são compatíveis com os objetivos, as necessidades e expectativas dos estudantes; se os objetivos são exequíveis; a relevância social dos conteúdos que ensina e ao perfil do estudante que quer formar mediante seu desempenho no âmbito social, profissional, político e cultural. (LIBÂNEO, 1990, p. 121).

Ao definir os objetivos de ensino, o professor deve considerar também o contexto do estudante; se ele estiver no 5º ano, a mudança da organização no ano seguinte requer adaptações necessárias para melhor engajar o estudante no 6º ano.

No caso dos estudantes do 6º ano, o professor deve considerar também sua vivência nos anos iniciais para facilitar este processo de adaptação nos anos finais do ensino fundamental.

A definição dos objetivos de ensino tem papel fundamental para o desenvolvimento das ações da escola como um todo e do professor em sua prática em sala de aula. Os

objetivos podem ser gerais ou específicos. Os objetivos gerais “expressam propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das exigências postas pela realidade social e diante do desenvolvimento da personalidade dos alunos.” (LIBÂNEO, 1990, p. 121).

Já os objetivos específicos,

determinam exigências e resultados esperados da atividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem no processo de transmissão e assimilação ativa das matérias de estudo. (LIBÂNEO, 1990, p. 122).

De maneira consciente ou inconscientemente, o professor deve sempre trabalhar com base em objetivos e, por este motivo, é essencial que ele estude e forme suas próprias concepções acerca dos aspectos relacionados aos objetivos de ensino, entre eles destacam-se as finalidades, o papel do componente curricular que leciona e os métodos de ensino mais adequados para cada situação em sala de aula. Importante ressaltar também que, ao definir os objetivos de ensino, seja considerado o processo de transição e adaptação do estudante.

5.1.1.1 Objetivos gerais e específicos

Podemos afirmar que os objetivos educacionais norteiam todo o trabalho desenvolvido na escola, tanto dentro de sala de aula, pelo professor, como nos demais espaços escolares, pelos demais participantes do processo educativo. Pela sua importância, definiremos o que significam os objetivos gerais e os objetivos específicos.

Os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade. (LIBÂNEO, 1990, p. 122).

De acordo com Libâneo (1990), citamos a seguir seis objetivos educacionais gerais mais abrangentes e relacionados à escola como um todo, que podem orientar o professor a refletir sobre as implicações sociais do seu trabalho, da matéria que leciona e os métodos pedagógicos que utiliza para a formação de estudantes ativos:

- Colocar a educação escolar no conjunto das lutas pela democratização da sociedade.
- Garantir a todas as crianças, sem nenhuma discriminação, preparação cultural e científica por meio do ensino dos componentes curriculares.

- Assegurar a todos os estudantes o máximo desenvolvimento de suas potencialidades, visando superar as desvantagens trazidas pelas condições socioeconômicas.
- Desenvolver a capacidade crítica e criativa em relação às matérias de ensino e aplicação dos conhecimentos e habilidades em tarefas práticas e teóricas.
- Proporcionar a formação de convicções para a vida coletiva, ou seja, proporcionar a compreensão de que ser membro da sociedade significa participar e agir para o bem-estar coletivo.
- Instituir processos em que haja a participação de todas as pessoas que direta ou indiretamente se relacionam com a escola, ou seja, diretor, coordenador de ensino, professores, funcionários, alunos e pais.

Considerando estes objetivos e com a Proposta Pedagógica Curricular em mãos, o professor poderá definir os objetivos específicos de sua aula.

Os objetivos específicos sempre têm um caráter pedagógico e expressam as expectativas do professor em relação ao que deseja obter dos alunos durante o processo de ensino.

Cada componente curricular tem seus objetivos específicos correspondentes que expressam os resultados esperados dos estudantes:

(...) conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes e convicções, através dos quais se busca o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Há, portanto, estreita relação entre os objetivos, os conteúdos e os métodos. (LIBÂNEO, 1990, p. 126).

De acordo com Libâneo (1990), o professor deve seguir as seguintes recomendações para elaborar os objetivos específicos de ensino:

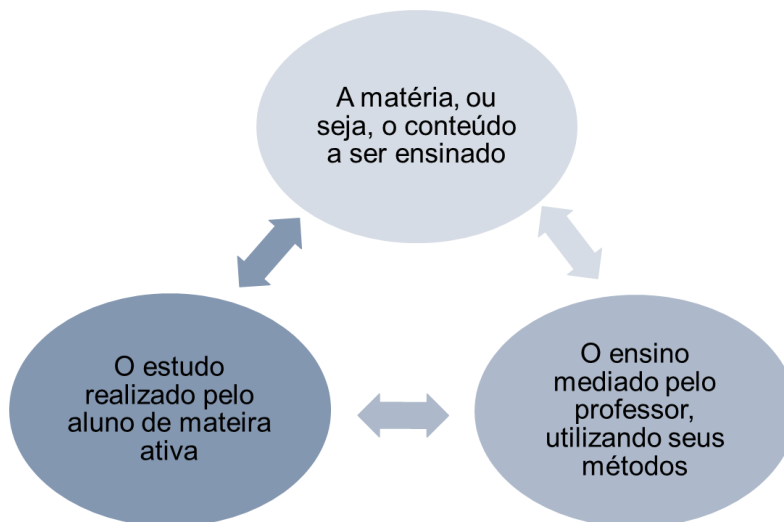
- Especificar conhecimentos, habilidades e capacidades que sejam essenciais para serem assimiladas e aplicadas em situações futuras, na escola e na vida prática.
- Observar uma sequência lógica, de forma que os conceitos e habilidades estejam inter-relacionados, possibilitando aos estudantes uma compreensão de conjunto.
- Expressar os objetivos de maneira que sejam compreendidos com clareza pelos estudantes e permitam que estes interiorizem os objetivos de ensino como objetivos seus.
- Dosar o grau de dificuldade de modo que os desafios e os problemas sejam viáveis e estimulantes.

- Sempre que possível, formular objetivos como resultados a atingir, facilitando o processo de avaliação diagnóstica e de controle.
- Indicar os resultados do trabalho dos estudantes, mostrando o que devem compreender, saber, memorizar, fazer, etc.

5.1.2 Os conteúdos escolares

Uma das principais tarefas da escola é a democratização dos conhecimentos, de modo a garantir uma cultura de base para todos, sem distinção.

Nas escolas, no trabalho com os conteúdos relativos aos mais variados componentes curriculares, há três elementos interligados e que devem ser cuidadosamente considerados e planejados: a matéria, o ensino pelo professor e o estudo do aluno.



Fonte: Autoras, 2021

Considerando a conexão entre estes elementos,

não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativamente e conscientemente. (LIBÂNEO, 1990, p. 128).

5.1.2.1 O que são os conteúdos escolares?

Os conteúdos constituem o objeto da mediação do professor durante o processo de ensino-aprendizagem, de modo que possa contribuir na formação de valores e concepções

dos estudantes, concepções estas que embasam e norteiam suas atividades de maneira teórica e prática na vida social.

Assim, os conteúdos escolares resultam dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e depois de apropriados pelos estudantes, são a base para a produção e reelaboração de novos conhecimentos.

O processo de assimilação e aquisição dos conteúdos pelos estudantes proporciona também a ampliação da compreensão do mundo que os rodeia, contribuindo para a formação de uma visão crítica, onde se pode intervir em prol uma sociedade mais igualitária, de maneira que todos venham a ter acesso ao conhecimento e à reestruturação da própria visão de mundo.

Deste modo, pode-se dizer que:

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (LIBÂNEO, 1990, p. 128).

Para melhor compreender sobre os conteúdos, vamos conhecer um pouco sobre seus elementos.

5.1.2.2 Quais são os elementos que compõem os conteúdos escolares?

De acordo com o conceito de conteúdo abordado anteriormente, são quatro seus elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades e hábitos; atitudes e convicções.

Segundo Libâneo (1990, p. 131), estes quatro elementos dos conteúdos de ensino podem ser assim definidos:

- 1) Os **conhecimentos sistematizados** são a base da instrução e do ensino, são os objetos de assimilação e meio indispensável para o desenvolvimento global da personalidade.
- 2) As **habilidades** são qualidades intelectuais necessárias para a atividade mental no processo de assimilação de conhecimentos.
- 3) Os **hábitos** são maneiras de agir relativamente automatizados que torna mais eficaz o estudo ativo e independente.

4) As **atitudes e convicções** se referem a modos de agir, de sentir e de se posicionar frente a tarefas da vida social e cotidiana. Orientam a tomada de posição e as decisões pessoais diante das situações concretas. (LIBÂNEO, 1990, p. 131).

“Habilidades e capacidades são impossíveis sem a base dos conhecimentos. Por sua vez, o domínio de conhecimentos supõe as habilidades, as capacidades e os modos valorativos e atitudinais.” (LIBÂNEO, 1990, p. 132).

Diante disso, a definição de conteúdos merece especial atenção com relação ao processo de transição. Se o estudante estiver no 5º ano, o professor deve considerar que no ano seguinte ele estará em uma nova configuração escolar, com conteúdos organizados de maneira diferente e com uma cultura escolar diferente; assim deverá prepará-lo para o momento vindouro.

Se o estudante estiver no 6º ano, o professor deverá considerar que tudo para ele é novo, que ele está vindo de uma realidade onde as dinâmicas escolares tinham outra configuração e que ele pode estar precisando de ajuda na adaptação, não só em relação aos conteúdos propriamente ditos, mas também em relação às novas experiências de convívio com vários professores e novo ambiente.

Na sociedade, o Estado tem o dever constitucional de assegurar o ensino público de qualidade para todos, com direitos iguais, sem distinção de qualquer natureza e, por este motivo, deve criar uma programação geral que organize os objetivos e o sistema de ensino, proporcionando mais equidade a todo o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, cabe, em última instância, ao professor fazer as devidas adequações à realidade de sua escola e de seus alunos, fazendo uma conexão entre a programação geral e as especificidades locais. Neste sentido, o professor ao replanejar os conteúdos, deve considerar o domínio de conhecimentos básicos e habilidades intelectuais para a participação do estudante na prática social e em seu rendimento escolar.

Quando falamos nas especificidades da escola e dos estudantes, consideramos também o momento de transição do estudante, neste caso em especial, do 5º para o 6º ano, levando em conta a grade curricular, as práticas metodológicas e a própria organização da escola.

Esta aproximação entre as orientações curriculares realizadas pelo Estado e as especificidades locais, proporciona uma dinâmica importante na vida dos estudantes, pois, “na medida em que o saber escolar é colocado em confronto com a prática de vida real,

possibilita-se o alargamento dos conhecimentos e uma visão mais científica e mais crítica da realidade.” (LIBÂNEO, 1990, p. 133).

Nessa perspectiva, pensar e ensinar o estudante a pensar criticamente implica em estudar cientificamente a realidade. Esta ação permite ao estudante melhor compreensão da realidade e também a formar princípios e convicções reguladores da ação na vida prática.

5.1.3 Planejamento escolar

O ato de planejar se constitui como uma atividade, cuja reflexão e a ação com intencionalidade de transformar a realidade são indissociáveis, ou seja, planejar significa refletir e antecipar algo que será realizado, colocado em prática.

Há três modalidades de planejamento articuladas entre si na escola: o plano da escola (Projeto Político-Pedagógico - PPP), o plano de ensino (Proposta Pedagógica Curricular - PPC) e o plano de aulas (Plano de Trabalho Docente - PTD) que, apesar de executados por pessoas diferentes, são interrelacionados, como demonstrado na figura a seguir:



Fonte: Autoras, 2021

De acordo com Libâneo (1990), o planejamento escolar é tarefa do professor e inclui a previsão e organização das tarefas escolares com base nos objetivos propostos. Inclui também sua revisão e adequação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é necessário considerar a aprendizagem atual, como ponto de partida para o trabalho com novos conteúdos e objetivos e prever encaminhamentos diversificados, considerando as especificidades e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

5.1.4 Método ou metodologia de ensino?

Antes de definirmos os conceitos de ambos os elementos, ressaltamos que o **método** e a **metodologia**, apesar de estarem interrelacionados, não são sinônimos. Além disso, são fundamentais para a organização do trabalho educativo e para o processo de ensino-aprendizagem, conforme é possível perceber no quadro a seguir:

METODOLOGIA	MÉTODO
Um conjunto de procedimentos lógicos de acordo com uma concepção de ensino que possibilita a articulação coerente dos diferentes elementos didáticos: conteúdos, objetivos, métodos/técnicas, recursos didáticos e processos avaliativos.	São determinados pela relação objetivo-conteúdo, referem-se aos meios para alcançar objetivos, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e alunos para se atingir os objetivos.

Fonte: Autoras, 2021

O método está relacionado ao ‘como’ deverão ser organizadas as propostas educativas para assim, se atingir os objetivos de ensino-aprendizagem. Ao implementarmos um método de ensino, conseqüentemente, estamos organizando as diversas possibilidades para que os alunos consigam aprender com mais facilidade. Portanto, estes estão vinculados aos objetivos gerais e específicos, assim como são utilizados em situações didáticas bastante específicas.

“Os métodos são, assim, meios adequados para realizar objetivos.” (LIBÂNEO, 2005, p. 150) e perpassam pela caracterização de atividades do professor e dos alunos no intuito de alcançar os objetivos de cada conteúdo. Quanto mais diversificadas forem as experiências e oportunidades, mais significativa se torna a aprendizagem dos estudantes.

Os métodos de ensino e os procedimentos didáticos são selecionados pelo professor, sempre respeitando as características dos componentes curriculares. Para tanto, explicaremos aqui algumas classificações de métodos de ensino. Estes mesmos possuem uma conectividade profunda entre a relação ensino-aprendizagem, por meio das atividades do professor e dos alunos.

Libâneo classifica os métodos de ensino de acordo com os aspectos externos (os conteúdos de ensino) e internos (as condições mentais e físicas dos alunos para a assimilação dos conteúdos) que são:

- **Método de exposição pelo professor:** exposição dos objetivos de aprendizagem de forma verbal, por demonstração, por ilustração e por exemplificação.
- **Método de trabalho independente:** consiste em atividades nas quais os alunos desenvolvem maior autonomia. Orientados pelo professor, os alunos podem aplicar os conhecimentos sem interferência direta. Metodologias ativas de aprendizagem, como aprendizagem baseada em projetos, funcionam bem para este método.
- **Método de elaboração conjunta:** a interação entre o professor e o aluno acontece de forma ativa, com o objetivo de obter novos conhecimentos, habilidades e atitudes.
- **Método de trabalho de grupo - Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL):** consiste em tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos se resolvam de modo relativamente independente e criador. Bastante presente nas metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL), este método estimula a interação e o trabalho coletivo para atingir os objetivos do ensino.
- **Atividades especiais:** essas atividades vêm complementar os métodos de ensino, com tarefas e trabalhos realizados de forma mais lúdica e disruptiva.

Um aspecto importante dos métodos de ensino é que eles estão interligados com os conteúdos, ou seja, eles são indissociáveis. Isto porque, um necessita do outro para se completarem.

No contexto escolar, é essencial também perceber quais métodos de ensino se mostram mais eficazes à aprendizagem e quais são mais utilizados pelos professores. Este é um ponto que auxilia o pedagogo escolar a realizar encaminhamentos que possam

melhorar ainda mais o trabalho do professor, uma vez que é neste momento que pode ser verificado quais pontos ou quais características do método utilizado se encaixam, ou não, com a realidade de determinada turma e assim realizar adequações.

Em resumo, podemos dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Eles regulam as formas de interação entre ensino aprendizagem, entre professor e alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas dos alunos. (LIBÂNEO, 2006, p. 152).

A partir dos contextos apresentados é importante destacar que a escolha do método de ensino depende de alguns aspectos como: conhecer os objetivos de aprendizagem, adequar os conteúdos dos componentes curriculares, características dos alunos e domínio do professor em suas ações didáticas e atividades. Essa escolha está direcionada a coesão existente e necessária entre objetivos - conteúdos - métodos.

A relação objetivo-conteúdo-método tem uma característica: a mútua interdependência. O método de ensino é determinado pela relação objetivo-conteúdo, mas pode também influir na determinação de objetivos e conteúdos. Com efeito, a matéria de ensino é o elemento de referência para a elaboração dos objetivos específicos que, uma vez definidos, orientam a articulação dos conteúdos e métodos, tendo em vista a atividade de estudo dos alunos. Por sua vez, os métodos, à medida que expressam formas de transmissão e assimilação de determinadas matérias, atuam na seleção de objetivos e conteúdos. (LIBÂNEO, 1994, p. 154)

Em análise destacamos um caráter bilateral em que professor e aluno atuam reciprocamente, o primeiro estimulando o aluno para que a aprendizagem aconteça ativamente. Nesse caso são os métodos de ensino que realizam essa articulação. Então, consideramos que os métodos de ensino ressignificam as ações didáticas do professor, se constituindo como estratégias para os alunos se apropriarem de novos conceitos e conhecimentos, objetivando a aprendizagem.

Com relação ao termo metodologia de ensino, podemos dizer que este refere-se a um conjunto de técnicas e ferramentas, na perspectiva de ensinar sobre determinado conteúdo. O que ensinar? Como ensinar? A quem ensinar? Para qual fim? A metodologia também é um processo didático pelo qual se dá o processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que a metodologia utilizada seja assertiva, uma vez que refletirá se os alunos se apropriaram, ou não, do que foi ensinado.

É importante ressaltar que as novas metodologias chegaram não só para facilitar as estratégias do professor, mas principalmente para melhorar o desempenho dos alunos, visto que suas principais características consistem na comunicação altamente ativa.

5.1.4.1 As novas metodologias com abordagens modernas

As metodologias de hoje são diferentes das metodologias utilizadas em outros períodos educacionais. Muitas mudanças passaram por motivos sócio-políticos como, por exemplo, o estado vigente ou as necessidades sociais de cada época. Podemos exemplificar que a forma como os gregos aprendiam e ensinavam, dificilmente funcionaria no presente contexto, pois o mundo contemporâneo apresenta suas complexidades sociais, políticas e principalmente tecnológicas, conforme demonstrado no quadro a seguir.

METODOLOGIAS	DESCRIÇÃO
<p>Metodologias ativas de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colocam o estudante no centro da dinâmica de aprendizagem através de recursos que o despertam para a ação, favorecendo uma postura ativa por parte do aluno, em vez do tradicional comportamento passivo. • São empregadas práticas como a aula invertida, que altera o momento de apresentação de um novo conteúdo. • O material prévio é liberado à classe através de e-mail ou plataformas como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), com orientações básicas a respeito do assunto estudado. • Vídeos, áudios, jogos, infográficos, exercícios práticos e textos podem integrar essa primeira experiência, que será aprimorada durante a aula. • Também são comuns as atividades em times, que partem da divisão da classe em grupos para que eles encontrem soluções colaborativas e fortaleçam o espírito de equipe.
<p>Aprendizagem experimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Essa metodologia rompe os padrões de divisão de disciplinas, unindo professores e alunos na composição de aulas com conteúdo interdisciplinar. • Os encontros são pautados por tópicos previamente escolhidos e relacionados a um tema central – como vulcões, por exemplo. • É possível compor uma aula que aborda a formação dos vulcões, aqueles que estão ativos nos dias de hoje e as últimas notícias a respeito, combinando saberes que, normalmente, seriam espalhados por aulas de Geografia, Biologia, História e Atualidades.

STEM ou STEAM

- Inspirada pela revolução tecnológica, a educação STEM também tem cunho interdisciplinar.
- Seu foco é voltado ao desenvolvimento de conteúdos baseados em quatro áreas específicas, usadas para formar a sigla STEM:
 - S se refere a Science ou Ciências Naturais, contemplando conceitos de Física, Química e Biologia.
 - T descreve Technology ou Tecnologia, mostrando conceitos relacionados à linguagem de programação e internet.
 - E representa Engineering ou Engenharia, que dá suporte para a criação de materiais a partir do conhecimento científico.
 - M abrevia Mathematics ou Matemática, que terá aplicações práticas para solucionar demandas do dia a dia.
- Juntas, esses componentes curriculares oferecem conteúdos essenciais para a formação de profissionais qualificados em inovações tecnológicas aplicáveis, suprimindo a carência do mercado nesses setores. Por isso, a metodologia STEM é mais comum na educação técnica ou superior, quando o aluno já manifestou seu desejo em seguir carreira nessas áreas.

Fonte: Adaptado. Fundação Instituto de Administração (FIA), 2022
<https://fia.com.br/blog/novas-metodologias-de-ensino/>

Essas metodologias procuram novas formas de aprender, com visões diferentes da relação professor-aluno e principalmente com relação a como o processo de ensino-aprendizagem é construído.

5.1.5 Relação professor-aluno: muito além da aprendizagem

No âmbito escolar, os protagonistas são professores e alunos. Por isso, é imprescindível que haja comunicação entre ambos, o que possibilita uma maior dinâmica em sala de aula e também o estabelecimento de laços afetivos.

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

Nesse sentido, no trabalho docente, é possível evidenciar dois aspectos da interação entre professores e estudantes:

o aspecto cognoscitivo (no que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e à tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto socioemocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente). (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

O aspecto cognoscitivo realiza todo o movimento que decorre dos atos de ensinar e aprender, a partir da transmissão e assimilação de conhecimentos. Ao realizar as aulas, o professor precisa priorizar as tarefas cognoscitivas aos alunos, ou seja, as atividades que compreendem os objetivos da aula, os conteúdos, situações-problema e exercícios. No entanto, é importante ressaltar, que em uma turma, não há homogeneidade, os alunos podem apresentar diferentes níveis em relação às potencialidades cognoscitivas, tanto em relação ao nível de desenvolvimento mental, quanto no que diz respeito à idade, experiências de vida e conhecimentos assimilados anteriormente.

Na realidade, uma questão se mostra bastante simples: o professor não é mais transmissor do conhecimento ou de simples informações. Por isso, não é possível educar sem ter sua mediação efetiva. Ele precisa perceber o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, entendendo que seu trabalho nunca é unilateral, mas acontece nas relações e interações entre docente-estudante(s)-conhecimento.

A atuação do professor e sua relação com o estudante deve acontecer em um ambiente estimulante e afetivo, pois este possibilita ao mesmo ser protagonista de suas ações na construção do conhecimento.

O Psicólogo Henri Wallon (1975), especifica que a afetividade e a inteligência são inseparáveis e um complementa o outro. Sua teoria caracteriza algumas questões que visam estimular o desenvolvimento e o avanço, por isso é pertinente ter a compreensão de que a sala de aula é um local enriquecedor e com possibilidades de trocas entre aluno e professor. Neste sentido, Wallon (1975) afirma que:

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro. (WALLON, 1975, p.159).

Salienta-se que quando há afetividade, os conhecimentos se constroem e as trocas acontecem com maior facilidade. Alguns elementos são importantes para que a relação

professor-aluno possa se fortalecer, como: acolhimento, protagonismo, valorização, colaboração, alinhamento, reconhecimento, diálogo e mediação.

Isso nos mostra que a escola não só pode, como deve se constituir em um espaço em que a afetividade e inteligência se interrelacionam, possibilitando ao estudante alcançar um nível mais elevado.

[...] a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência, também continua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (LEITE e TASSONI, 2000, p. 9-10)

Compreendendo que a afetividade é um condutor positivo no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que o docente diferencie autoridade e autoritarismo. Um professor autoritário não deixa que os estudantes desenvolvam sua autonomia, o que impossibilita que estes se tornem independentes. É possível, no entanto, exercer autoridade de forma afetiva e respeitosa, em uma relação de reciprocidade, onde o objetivo maior é a aprendizagem efetiva.

É evidente que, durante o processo de escolarização, o estudante irá conhecer e conviver com diferentes professores. Entretanto, na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, essas interações se complexificam, já que a partir do 6º ano, as aulas são ministradas por professores especialistas e cada um fica responsável por um componente curricular, o que pode impactar de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem e no sucesso dos estudantes até que os mesmos se adaptem à esta nova configuração.

Um aspecto importante a ser considerado, é que os professores que iniciam o trabalho com o 6º ano necessitam ter um perfil específico e identificar-se com esta etapa. Esse profissional deverá compreender que a afetividade é essencial e necessária para que as relações entre docente-estudantes-conhecimento sejam positivas e possibilitem um processo de ensino-aprendizagem com mais qualidade e repleto de sentido e significado.

Para que se desenvolva um bom relacionamento entre professores e estudantes, é necessário que os estudantes se sintam percebidos e tenham suas necessidades ouvidas.

Essa escuta ativa será primordial para que seja delimitado um trabalho com características de ações colaborativas e não pré-determinadas.

O trabalho pedagógico realizado pelo professor nas turmas de 6º ano deve estar voltado em prol da qualidade da aprendizagem, contextualizando o conhecimento dos diferentes componentes curriculares, com as experiências vivenciadas pelos estudantes.

5.1.6 A aula como forma de organização do ensino

Segundo Libâneo (1990), é possível considerar que a aula é constituída por um conjunto de ações dirigidas pelo professor, estimulando, assim, o processo de ensino ao aluno que, por sua vez, assimila os conhecimentos e os conteúdos de forma consciente e ativa.

Sendo assim, pode-se afirmar que o professor não deve conduzir a aula apenas na forma expositiva, reproduzindo o conteúdo perante os alunos, e sim utilizar-se de diversas didáticas para que o ensino-aprendizagem seja efetivamente concretizado.

A aula consiste na organização de diferentes situações didáticas que abrangem objetivos, conhecimentos, situações-problema e desafios, com fins de formação e instrução do estudante.

Para Libâneo (1990), as aulas devem:

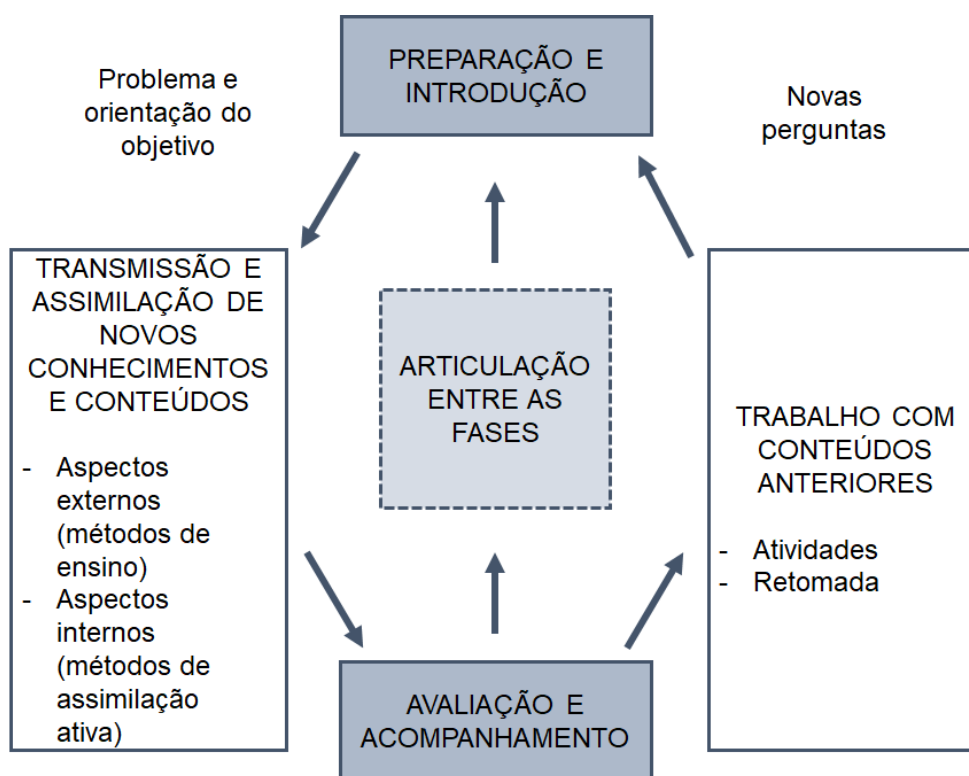
- Ampliar o nível cultural e científico dos alunos.
- Desenvolver a independência de pensamento, a criatividade e o gosto pelo estudo.
- Formar métodos e hábitos de estudo.
- Aplicação de conhecimentos na solução de problemas em situações da vida prática.
- Desenvolver o aproveitamento escolar de todos os alunos.
- Formar as qualidades positivas de personalidade dos alunos.
- Formar o espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua.

Visto que o trabalho docente deve ser intencional e planejado, é preciso que haja estruturação e organização, porém isso não significa que todas as aulas devam seguir um esquema rígido, pelo contrário. De acordo com Libâneo (1990), a estruturação da aula é

um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, pois a aula nem sempre é previsível. É importante, então, segundo o autor, entender os passos didáticos, que são:

- Preparação e introdução da matéria.
- Tratamento didático da matéria nova.
- Consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades.
- Aplicação.
- Controle e avaliação.

Esquema das fases coordenadas do processo de ensino:



Fonte: Adaptação de esquema desenvolvido por (KLINBERG, 1978)

O esquema mostra a dinâmica e a interdependência entre as fases do processo de ensino. De acordo com Libâneo (1990), a preparação e a introdução da matéria compreendem atividades interligadas, ou seja, a preparação do professor, a preparação dos estudantes, a introdução do conteúdo e a colocação didática dos objetivos.

No que diz respeito à preparação dos estudantes, esta é uma atividade de sondagem das condições escolares prévias para a introdução de um assunto novo.

Segundo Libâneo (1990), a introdução do assunto é a concatenação de conteúdos anteriores com novos conteúdos. Para isso, é necessário:

- Situar os alunos naquilo que foi visto antes e que será visto hoje.
- Motivação inicial.
- Fator de reforço.
- Ligação entre noções.
- Estabelecimento de vínculo.
- Colocação didática dos objetivos.
- A utilidade do conhecimento.

Na etapa de tratamento didático de novos conteúdos, é realizada a percepção dos objetos e fenômenos ligados ao tema, a formação de conceitos, o desenvolvimento das capacidades cognitivas de observação, imaginação e de raciocínio dos alunos.

É possível sintetizar os momentos interligados do processo de transmissão-assimilação, que é a base metodológica para o tratamento didático de novos conteúdos:

- Aproximação inicial do objeto de estudo para ir formando as primeiras noções por meio da atividade perceptiva, sensorial.
- Elaboração mental dos dados iniciais, tendo em vista a compreensão mais aprofundada através da abstração e generalização.
- Sistematização das ideias e conceitos de forma que seja possível operar mentalmente com eles em tarefas teóricas e práticas.

Vale ressaltar que o trabalho com novos conteúdos e objetivos de aprendizagem são inseparáveis das etapas de preparação e introdução, de consolidação e de aplicação e avaliação.

Sobre a consolidação e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades, entende-se que é preciso aprimorar a formação de habilidades e hábitos para a utilização independente e criadora dos conhecimentos. A consolidação dos conhecimentos e da formação de habilidades e hábitos incluem: exercícios de fixação, retomada do conteúdo, tarefas de casa e estudo dirigido. A consolidação pode ser: **reprodutiva**, de **generalização** e **criativa**.

Em relação à aplicação, de acordo com Libâneo (1990), é a culminância relativa do processo de ensino. Trata-se de prover oportunidades para os alunos utilizarem os conhecimentos de forma mais criativa. O objetivo é estabelecer vínculos do conhecimento com a vida, suscitando independência de pensamento e atitudes críticas e criativas, expressando a sua compreensão da prática social.

As exigências didáticas de aplicação de conhecimentos e habilidades são:

- Formulação clara de objetivos e adequada seleção de conteúdos que propiciem conhecimentos científicos.
- Ligação dos conteúdos da matéria aos fatos e acontecimentos da vida social e aos conhecimentos e experiências da vida cotidiana dos alunos.

Quanto ao controle e avaliação dos resultados escolares, entende-se, segundo Libâneo (1990), que a avaliação do ensino e da aprendizagem deve ser vista como um processo sistemático e contínuo, no decurso do qual vão sendo obtidas informações e manifestações sobre o desenvolvimento das atividades do professor e do aluno.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, M. T. M.; ZANON, D. P. **Didática: questões de ensino**. Ponta Grossa: Ed. UEPG/NUTEAD, 2009.

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian. et al. **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimento na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BECK, C. **Ciclo de Aprendizagem de Kolb**. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/ciclo-de-aprendizagem-de-kolb/>. Acesso em: 20 Jun. 2021.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**, 13ª ed., Ed. Saraiva, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

IONISIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e união da Vitoria, PR: Kaygangue, 2005.

KOLB, D. A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall. 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo, Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBLIK, A. M. P. **Aprender didática: ensinar didática**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012. v. 1.

MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro**. 4ª ed. São Paulo: FTD, 1997.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

PRATI, Laíssa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental**. Estudos de Psicologia. Campinas. julho -setembro, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a08.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2021.

SANTOS, L. L. C. P.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Currículo e didática**. São Paulo, v. 1, n. 26, p. 121-137, 1995. Disponível em: <http://www.geocities.ws/byrooney/arquivos/arquivos/curdid.doc>. Acesso em: 20 Jun. 2021.

WALLON, H. A psicologia genética. Trad. Ana Ra. In. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa (coletânea).

ZUCK, D. V. Didática crítica: contribuições para a formação docente. In: **V Seminário nacional interdisciplinar em experiências educativas, 2015, Francisco Beltrão**. Anais... Francisco Beltrão: [s.n.], 2015. p. 146-158. Disponível em: http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo1/DIDATICA_CRITICA_CONTRIBUICOES_PARA_A_FORMACAO_DOCENTE.pdf. Acesso em: 20 Jun. 2021.

CAPÍTULO 6



6. AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS DIVERSIFICADOS E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Ana Paula Mehret⁴²
Renata Aparecida Quani⁴³

A avaliação é um dos processos mais discutidos e estudados no âmbito educacional, devido a sua complexidade e importância no processo de aprendizagem. Porém, sua prática ainda é um paradigma a ser superado, visto que conceber uma avaliação que supere o modelo tradicional, classificatório e autoritário, convertendo-o em um instrumento de aprendizagem e um caminho para obtenção de autonomia do estudante ainda é um desafio na escola.

Quando pensamos no processo de transição entre as etapas e fases de ensino, a avaliação da aprendizagem deve ser vista com cuidado especial para que não haja incoerência e ruptura nas concepções sobre ela. Sendo que a superação do paradigma da avaliação deve iniciar-se desde a Educação Infantil e ter continuidade no Ensino Fundamental, até o Ensino Médio.

Durante a transição entre etapas, a mudança da unidocência para a pluridocência é um ponto que deve ser visto com muita cautela e organização, de forma que os critérios avaliativos tenham uma continuidade no processo de avaliação de aprendizagem. Assim também, a visão e planejamento dos vários professores deve seguir uma unidade de linha de trabalho para que a adaptação dos estudantes a tais processos aconteça de forma segura.

⁴² Especialista em Gestão das Organizações Educacionais pela Universidade Positivo e licenciada em Pedagogia pela Faculdade Modelo. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios e técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba na Gerência de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: ana.mehret@escola.pr.gov.br.

⁴³ Especialista em Educação Inclusiva e Psicopedagogia. Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Itararé (2012). Atualmente ministra aulas em cursos de especialização, principalmente na Área da Educação Inclusiva e atua como técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: renataquani@escola.pr.gov.br.

Além disso, dentro desse processo de transição, a avaliação deve contribuir para que o professor crie situações que propiciem a construção da autonomia dos estudantes, em que eles possam, individualmente, analisar e mensurar os conhecimentos construídos ao longo de sua vida escolar.

Assim, esse capítulo objetiva repensar a avaliação de forma conjunta entre as redes, possibilitando uma reflexão construtiva sobre esta ação, de maneira a fomentar a construção de autonomia do estudante ao longo de toda Educação Básica.

Para que esse paradigma seja superado, faz-se necessário além de compreender a avaliação dentro do processo educacional, compreender qual o papel da educação na sociedade, sua finalidade e como ela se organiza.

6.1 A EDUCAÇÃO COMO ATO INTENCIONAL

A educação vista como um ato intencional, é constituída por metas e fins, pressupondo o planejamento de ações e meios para atingi-los. O ser humano, por sua essência, já busca intencionalmente modificar o meio em que vive buscando a satisfação de suas necessidades e, para isso, ele lança mão de instrumentos de forma a atingir seu resultado.

Em tempos de mudanças aceleradas nos âmbitos sociais, econômicos e políticos, é fundamental a análise sobre a instrumentalização do ser humano em sua busca por satisfação pessoal e coletiva, de forma que as suas ações em busca de transformações sejam mais humanas e inclusivas.

Assim, a educação oportuniza a formação crítica e reflexiva sobre esses atos, auxiliando os indivíduos na construção do conhecimento necessário para a modificação da realidade.

Nesse sentido, a educação não deve ser vista como um ponto de chegada, mas como um processo em qual os sujeitos realizam atos de aprendizagem e de ensino, concomitantemente, a partir das interações com o outro e das experiências com o mundo, as quais podem possibilitar a manutenção ou transformação social.

Conforme afirma Luckesi,

A educação é um típico 'que-fazer' humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se

manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. (LUCKESI, 2001, p. 30).

Por promover o desenvolvimento humano por meio do ensino-aprendizagem, a educação é considerada um direito humano, visto que ela desenvolve e potencializa a capacidade intelectual do ser humano.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, assegura que:

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).

Na mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDBEN) de 1996. afirma que:

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.

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

A partir desse pressuposto, entende-se que o processo de aprendizagem pode estar associado às formações escolar, social e familiar. Podendo acontecer de maneira formal, dentro da escola, ou informalmente nos locais de vivência do indivíduo.

Conforme aponta Brandão,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p.7).

Ao considerarmos a educação como prática social que visa o desenvolvimento do indivíduo e de suas potencialidades através do processo ensino-aprendizagem, se compreende que a escola, além de transmitir a sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos, também oportuniza a criação de meios para a transformação intencional da sociedade que vivemos.

Partindo dessa ideia, as situações escolares de ensino-aprendizagem supõem sempre um propósito, entendendo que o ato educacional nunca é neutro, ele é um ato político, visto que é sempre carregado de intencionalidade. Assim, Coll (1987) afirma que “a educação escolar é um fenômeno essencialmente social e socializador, cuja finalidade última é promover o desenvolvimento das pessoas”.

Desse pressuposto, tem-se o significado da função social da escola que é o compromisso com a formação do cidadão, por meio do desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, fortalecendo seus valores de solidariedade e capacitando-o a tornar um cidadão participativo na sociedade em que vivem.

Deste modo, Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 22. 1998) afirmam que a função educativa da escola, na sociedade pós-industrial contemporânea, seria possibilitar a diminuição da desigualdade social, a partir da atenção e respeito pela diversidade, bem como provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das condutas que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola.

Para cumprir com a função social da escola, a intencionalidade permeia todas as ações pedagógicas, desde as concepções de currículo, até sua execução e avaliação. Currículo que esse que testa e experimenta propostas de ações didáticas e as avalia de acordo com sua finalidade e resultados obtidos na prática educativa.

Todas as ações escolares de organização do trabalho pedagógico e de aprendizagem dos estudantes devem ser repletas de intencionalidade. Assim, os objetivos, conteúdos, atividades, avaliação, bem como o currículo oculto da escola estão relacionados com intuito da socialização e transformação da sociedade (questões subjetivas que ocorrem/ permeiam no cotidiano escolar).

Assim, a escola deve assumir sua função social trazendo intencionalidade aos seus conteúdos curriculares, planejamento e avaliação. Cabe ao professor, elaborar práticas que relacionem os conteúdos às questões presentes na comunidade, fazendo com que o estudante reflita e proponha possibilidades de superação das dificuldades e problemas encontrados.

6.2 AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

O ato de avaliar é inerente ao ser humano, sendo uma atividade intrínseca e indissociável às suas ações, a partir da qual o indivíduo reflete acerca de possibilidades, dados e situações apresentadas em sua vida e faz um julgamento de qualidade sobre o que deve escolher, mudar ou permanecer diante da situação posta.

Por ser a avaliação uma reflexão sobre a ação, pode-se dizer que a avaliação é o instrumento de superação e ruptura com as situações apresentadas. Assim, se a ação busca a transformação da realidade, a avaliação deve refletir sobre essa intencionalidade.

No contexto escolar, ao assegurar o desenvolvimento humano através da ação educativa, a escola também deve propiciar uma avaliação que atenda a esta finalidade. Para isso, a avaliação deve ser pensada dentro de um contexto de construção, no qual o sujeito cria, realiza reflexão e reconstrói o conhecimento por meio da avaliação, trazendo significado ao que foi aprendido.

Para Hoffmann (2006):

(...) a avaliação é inerente e indissociável da aprendizagem enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. (...) A avaliação é reflexão transformada em ação, ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 2006, p. 17-18).

Podemos afirmar que a avaliação deveria acompanhar a evolução da escola, adequando este ato aos novos desafios e visões. Durante muito tempo a avaliação assumiu um papel apenas classificatório, de mensuração e verificação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, como mero coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária a superação desta visão.

No atual momento paradigmático da educação, a avaliação é vista como um instrumento da intencionalidade educativa, de promoção e acompanhamento de aprendizagem, validando as ações desenvolvidas e promovendo a renovação das mesmas.

Corroborando com essa ideia, Luckesi aponta que:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer antes

ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva atual de avaliar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) estabelece que a avaliação do desempenho do estudante deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, reforçando o seu papel formativo.

Assim, são priorizados os processos e a qualidade da aprendizagem dos estudantes, em oposição à antiga visão da avaliação, a qual excluía e gerava competitividade entre os sujeitos.

Já a Base Nacional Comum Curricular (2017) afirma a necessidade de 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 escola, dos professores e dos alunos.

Ao avaliar diagnosticando as fragilidades e potencialidade do processo de aprendizagem, deve-se levar em consideração o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e competências que os sujeitos e aprendizagem projetam para si, de acordo com os princípios definidos nos currículos e projeto político-pedagógicos escolares.

Conforme Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem:

[...] é uma prática de investigação do professor, cujo sentido é intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos nossos educandos, em sala de aula. Em seu conceito, afirma que a avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2011 p. 17).

Nesse sentido, o autor também discorre sobre a importância do erro dentro de uma perspectiva construtiva, associando-o a uma forma de virtude, sendo ele essencial no processo de construção de conhecimento, não devendo ser visto como uma forma de insucesso na aprendizagem, mas o início dela. Assim, quando se inicia esse processo surge o erro e a dúvida, e na busca pela compreensão de tais, o sujeito caminha para o acerto, para o conhecimento e aprendizagem.

É através da avaliação como um instrumento de aprendizagem e do professor como mediador deste processo, que o estudante avalia o que aprendeu, analisa suas conquistas e dificuldades e constrói seu conhecimento com base nos seus conhecimentos prévios.

Assim também o professor analisa sua ação didática e redefine seus encaminhamentos de forma a garantir o sucesso educacional no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme afirma Hoffmann (2006, p. 17), “um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo, do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”.

Assim, sendo a avaliação a reflexão transformada em ação, ela torna-se mediadora do processo de ensino-aprendizagem, sobre o qual o professor poderá refletir sobre a ação de ensino e como seus estudantes aprendem, prevendo melhores formas e metodologias que atendam às necessidades destes.

Nessa concepção de avaliação mediadora, o estudante não é apenas informado sobre seu desempenho, mas participa ativamente do processo de aprendizagem, dialogando e apontando dificuldades e superações. Assim, o professor pode adequar seu itinerário de ensino, atendendo as necessidades e trazendo outras possibilidades de aprendizagem.

Ainda nessa perspectiva, Perrenoud (1999a) define a avaliação como um processo mediador na construção do currículo, o qual encontra-se relacionado à gestão da aprendizagem dos estudantes. Assim, sendo um processo que:

[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...]. (PERRENOUD, 1993, p.173).

Assim, durante esse processo, o estudante desenvolve a ação da autorregulação da aprendizagem, que consiste na capacidade do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos. (PERRENOUD, 1999b, p.97).

Podemos perceber que a avaliação é um ato político, carregado de intencionalidade, não sendo neutro ou arbitrário. O professor ao avaliar seu estudante, insere nessa ação suas percepções sobre o mundo, homem e sociedade.

Assim, para a avaliação ser qualitativa e emancipadora, a sua construção deve acontecer de forma dialética, em qual o estudante seja construtor de seu conhecimento, através de seus erros e progressos, e o professor o mediador do conhecimento historicamente produzido, fomentando a autonomia de seus estudantes.

Esse processo dialético se dá de forma crítica e responsável, favorecendo a elaboração de um saber comprometido com a sociedade que se está construindo, revelando, assim, o comprometimento político deste ato.

Desta forma, cabe ao professor reconhecer e respaldar seus atos na visão política que a educação tem, avaliando de forma qualitativa o processo de aprendizagem, visando o crescimento, o progresso e a emancipação de seus estudantes.

6.2.1 Modalidades de avaliação e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem

As práticas avaliativas durante muitos anos foram vistas como forma de excluir estudantes e até mesmo como instrumento de punição nas instituições escolares e está relacionada com “atribuir valor, comparar ou medir algo” (HOFFMANN, 1996, p.43). Nas últimas décadas a prática avaliativa vem assumindo um novo lugar com características efetivas para contribuir com o processo de ensino aprendizagem. De acordo com HOFFMANN (1996), é necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir da reflexão sobre o fenômeno da avaliação.

Como sabemos, o processo de avaliação da aprendizagem pode e deve ser realizado em diferentes momentos visando inclusive funções bem distintas, o que nos permite definir diversos tipos de avaliação, bem como a compreensão de que elas não se excluem mutuamente, e sim se diferenciam em relação ao momento em que são utilizadas e, principalmente, em função dos objetivos pretendidos. Quebrar o paradigma de uma prática avaliativa centrada no modelo de avaliação classificatória e autoritária tem sido um dos grandes desafios educacionais.

A avaliação faz parte da ação educativa e como tal deve ter uma finalidade em si, de acordo com Coll (1990) “as situações escolares de ensino/aprendizagem supõem sempre um propósito”. Ainda de acordo com o referido autor a escola deve ter

a intencionalidade de promover o desenvolvimento das pessoas mediante a aquisição de umas formas de pensar e atuar que a aprendizagem espontânea ou a simples atualização do calendário evolutivo dos membros da espécie humana por si só não pode assegurar. (p.35)

Neste contexto, compreendendo que ação/prática educativa tem por premissa o desenvolvimento de aprendizagens, devemos buscar um processo avaliativo que traga

contribuições, para tal se faz necessário conhecer as modalidades de avaliação, a que elas se destinam e como utilizá-las como parte do processo de aprendizagem.

Alguns autores apresentam definições que nos auxiliam a compreender as funções e finalidades da avaliação, Scriven (apud BONNIOL & VIAL, 2001), em 1967 propôs a primeira tipologia da avaliação, introduzindo os termos de avaliação somativa e avaliação formativa para designar metodologias de avaliação de currículo. Para ele, a avaliação somativa é pontual, tem como objeto os produtos acabados, utiliza um referente externo e estabelecido previamente e possui a função de verificar a conformidade do produto. Já a avaliação formativa acontece durante o processo de ensino-aprendizagem, enfatiza os diferentes sujeitos da avaliação e tem a função de regulação dos procedimentos de formação.

Maccario (1988, p. 84) distingue dois tipos, no que chama de "avaliação pedagógica com destino social": a avaliação preditiva, que, situada antes da ação, permite "elaborar um prognóstico a respeito das chances de os alunos serem bem-sucedidos em determinada área" (Ibidem, p. 79) e a avaliação somativa externa, situada após a ação, que permite estabelecer um balanço dos resultados obtidos. No que chama de "avaliação estritamente pedagógica", ele situa dois outros tipos de avaliação: antes da ação, a avaliação diagnóstica, que permite "conceber, construir e organizar a ação de formação" (Ibidem, p. 19); durante a ação, as informações comunicadas pela avaliação formativa "servem a adaptar as atividades de aprendizagem ao nível das crianças" (Ibidem, p. 81). Ainda no âmbito da avaliação estritamente pedagógica, ele acrescenta uma avaliação somativa interna que ocorre depois da ação e visa identificar os progressos realizados, orientando assim a continuação da formação.

Hadji (2001) observa que geralmente os tipos de avaliação são definidos com base no momento em que cada um deles é utilizado em relação à ação de formação. Para ele, todavia, não basta considerar somente o momento em que a avaliação é implementada, pois mais importante que isso é perceber para quê e por quem os resultados da avaliação serão utilizados. Esse autor considera que os diferentes tipos de avaliação podem se enquadrar em três grandes categorias: a prognóstica, a cumulativa (também chamada de somativa) e a formativa. Se a avaliação ocorre antes do processo de formação, ela é chamada de avaliação prognóstica, a qual tem como função permitir um ajuste tanto no programa de ensino, por meio da adaptação do programa em função do que foi observado nos alunos, quanto da "orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais." (HADJI, 2001, p. 19). Essa

categoria abrange os dois tipos que outros autores designam por avaliação preditiva e avaliação diagnóstica. Se a avaliação ocorre depois da ação, a avaliação é chamada cumulativa (ou somativa) e tem o objetivo de verificar, por meio das atividades socialmente significativas, se os alunos se apropriaram do que foi ensinado. Essa modalidade de avaliação tem finalidade certificativa se a avaliação se situa no centro da ação – então é denominada avaliação formativa, pois tem a função principal de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino.

Já Barlow (2006) apresenta uma classificação em quatro modalidades – diagnóstica, prognóstica, somativa e formativa – de avaliação. A primeira (avaliação diagnóstica), que ocorre antes da ação de formação, consiste no estabelecimento do perfil dos formandos, abrangendo seus pontos positivos e negativos, para estimar quais competências poderão ser usadas como pontos de apoio para a formação e quais ainda precisam ser desenvolvidas; a segunda (avaliação prognóstica) tem a função de verificar se os alunos estão preparados para iniciar determinada aprendizagem; a terceira (avaliação somativa) é caracterizada por verificar o desempenho dos alunos e atribuir-lhe uma nota e visa constatar o êxito ou o fracasso de uma formação ao seu término; a última (avaliação formativa) é utilizada antes e durante o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de preparar, de orientar e de melhorar a aprendizagem do aluno e a intervenção do professor.

Como pudemos observar, diversos autores trazem abordagens com relação às modalidades da avaliação, que convergem para uma avaliação a partir de uma perspectiva diagnóstica e formativa e não aquela que ocorre no final do processo com a finalidade quantitativa. Infelizmente no cotidiano escolar as avaliações ocorrem a partir de várias concepções, sem clareza e fundamentos; nesta realidade duas lógicas são consideradas, a formativa e a classificatória

No entanto a avaliação deve se configurar como um processo contínuo e sistemático, que ocorre em função dos objetivos previstos dentro dos documentos norteadores do processo educacional, como o projeto Político Pedagógico, a proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, possibilita aos professores indicar os avanços no processo de aprendizagem, bem como também a necessidade de alterações de caráter metodológico que exigem mudanças no planejamento docente.

Para tal, como vimos anteriormente a avaliação perpassa por diferentes finalidades essenciais: diagnóstica, formativa e somativas que se complementam no processo de ensino-aprendizagem, permitindo verificar o que os alunos conseguiram aprender e o que o professor conseguiu ensinar.

- **Avaliação diagnóstica** – essa função da avaliação está diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem. Haydt, afirma que:

[...] avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. (1994, p. 16).

Dessa forma pode-se compreender que ela deve ser realizada para informar o nível de conhecimento e habilidades dos alunos, permitindo ao professor fazer uso destes dados como ponto de partida para o planejamento do professor.

- **Avaliação formativa** – ocorre em diferentes momentos do processo de ensino e de diversas formas, utilizando-se de instrumentos diferenciados, seu objetivo é constatar se os estudantes estão atingindo os objetivos propostos da forma como são trabalhados, ou se há a necessidade de mudanças de estratégias. Haydt (1994) descreve que a avaliação formativa é realizada durante todo o período letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
- **Avaliação somativa** – realizada ao final do processo,

com função classificatória [...] consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra. (HAYDT, 1994, p. 18).

Nesta modalidade de avaliação atribui-se aos alunos uma nota ou conceito final em relação a sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, pensar em instrumentos e critérios para avaliar o processo de ensino-aprendizagem em cada modalidade de avaliação, seja ela diagnóstica, formativa ou somativa, a fim contribuir para com a aprendizagem dos estudantes.

6.2.2 Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino.

A avaliação da aprendizagem é um processo contínuo que ocorre em diferentes momentos do processo de aprendizagem do aluno, também é utilizada como diagnóstico para superar dificuldades, corrigir falhas no processo metodológico de ensino-aprendizagem.

De acordo com o art. 24, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos de ensino, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade” (BRASIL, 1996). Dessa forma, cabe à escola definir os critérios e instrumentos que serão utilizados para avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, faz-se necessário o professor avaliador utilizar instrumentos avaliativos que irão contribuir tanto para o ensino, quanto para a aprendizagem. Para avaliar podem-se utilizar diversos instrumentos ou técnicas avaliativas. “Como a avaliação é um processo em função da aprendizagem, deduz-se que os objetivos da aprendizagem são os que definirão as técnicas avaliativas.” (MASETTO, 2003, p. 159)

Para Libâneo, “uma das funções da avaliação é determinar o quanto e em que nível de qualidade está sendo atingidos os objetivos, e para isso são necessários instrumentos e procedimento de verificação escolar.” (1994, p. 204).

Partindo do pressuposto que a aprendizagem é um processo e não um acúmulo de informações factuais, o professor deve buscar em sua prática organizar atividades de ensino capazes de colaborar, reforçar, desencadear e acompanhar tal processo, tendo como premissa a especificidade do público que está sendo atendido, o qual determinará que tipos de atividades, estratégias, recursos didáticos e instrumentos avaliativos são pertinentes ao objetivo que se pretende alcançar.

Nessa perspectiva, além de compreender a finalidade da avaliação, o professor precisa conhecer o que deve ser avaliado, ou seja, quais são os dados relevantes, conforme explicita Luckesi (1996). O processo de avaliação deve contemplar o que o estudante sabe ou o que aprendeu, o que ainda não sabe ou ainda não aprendeu, o que deveria saber, o ensino realizado na sala de aula e suas experiências anteriores. O professor precisa definir ainda, o como avaliar, situando aqui, a seleção das técnicas e dos instrumentos de avaliação, compreendendo a forma de avaliar que mais se aproxime e melhor atenda à metodologia trabalhada em sala de aula.

Sabe-se que há instrumentos de avaliação que são mais utilizados no dia a dia escolar, no entanto, estes também precisam ser refletidos quanto a sua elaboração, adequação aos objetivos, conteúdos e metodologia, aplicabilidade, correção e devolução dos resultados, para que se efetive realmente como parte do processo de aprendizagem e não como verificação dela.

De acordo com Vasconcelos (2003), a reflexão crítica acerca dos instrumentos avaliativos deve remeter ao professor questionamentos voltados à preparação dos instrumentos para atingir a finalidade que se almeja, onde se há de ter claro que podemos dispor de diversos instrumentos, não apenas para diversificar as formas de avaliar o estudante, mas para que os critérios a que se destina a aprendizagem possa ser contemplado.

Nessa perspectiva, compreende-se as avaliações e conseqüentemente os instrumentos avaliativos utilizados, como essenciais para a garantia da aprendizagem dos estudantes, pois permitem mensurar o que foi, de fato, aprendido, como fornecem insumos para o próprio processo de aprendizagem. Os instrumentos apresentam registros de diferentes naturezas: expresso pelo próprio aluno (provas, cadernos, textos e outros) ou expresso pelo professor (pareceres, registro de observação, fichas e outros).

Os instrumentos mais utilizados com ênfase na avaliação formativa, que acontecem durante a aprendizagem, e permitem aos professores acompanhar o progresso de cada estudante, apresentando devolutivas que os ajudem a alcançar as aprendizagens esperadas são:

- Prova (discursiva e objetiva).
- Atividades de múltipla escolha.
- Atividades de resposta construída.
- Observação.
- Fichas de observação.
- Conselho de Classe.
- Rubricas com foco no socioemocional.
- Observação e registro em sala de aula.
- Portfólio.

Reforçamos que a ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões, visto que a avaliação tem componentes teóricos e práticos e possui caráter metodológico e pedagógico que configuram suas ações como intencionais, voltadas para o que se desejou alcançar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: Leite L. B. (Org.) **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, M. Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Prefácio.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: Mito e Desafio: Uma perspectiva construtivista**. 37ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2006. 104p.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

PERRENOUD, P. **A avaliação no espírito da excelência e do êxito escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ. A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPÍTULO 7



7. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

*Edne Aparecida Claser Makishima⁴⁴
Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto⁴⁵*

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que tem por objetivo o atendimento às diferenças individuais dos estudantes com deficiência e com altas habilidades/superdotação que, na concepção inclusiva, organiza procedimentos de acesso ao conhecimento e à participação com qualidade no contexto escolar. Nesse sentido, desempenha uma função pedagógica, por meio do Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar e suplementar. Assim, pretendemos nesta unidade orientar as instituições de ensino para a correta identificação e matrícula dos estudantes da Educação Especial em suas respectivas ofertas de apoio educacional especializado.

7.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), definiu linhas mestras para a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos estudantes da Educação Especial nas escolas de ensino comum. O AEE constitui-se em uma oferta obrigatória de atendimento às necessidades educacionais específicas para o grupo de estudantes identificados com deficiências (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual, surdez ou transtorno do espectro autista) e, ainda, altas habilidades/superdotação. O AEE, por meio da Sala de

⁴⁴ Mestre em Engenharia de Produção- Mídia e Conhecimento. Especialista em Educação Especial Especialização em tecnologias em Educação, Especialização em Psicopedagogia. Pedagoga. Técnica Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – Departamento de Educação Especial.

⁴⁵ Mestre em Educação. Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia e Educação em Valores Humanos. Pedagoga. Técnica Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná – Departamento de Educação Especial.

Recursos Multifuncional, deve ser ofertado no contraturno da escolarização do estudante e tem por objetivos principais:

- a) **Identificar as necessidades pedagógicas do estudante** que se constitui o primeiro passo do professor de AEE, quando o recebe, é identificar quais são as suas necessidades e o que elas demandam no campo do ensino-aprendizagem. Para isso, o laudo médico será uma das fontes de informação, mas cabe ao profissional fazer uma investigação mais aprofundada para entender de que forma a deficiência ou altas habilidades está impactando no processo educacional do estudante. Com base no levantamento de dados obtidos pelo professor, o passo seguinte consiste na elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado para o estudante.
- b) **Produzir e identificar materiais que possam ajudar cada aluno em particular**, para exemplificar, uma vez identificadas as necessidades educacionais específicas do estudante, o professor do AEE deverá elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado a partir da seleção de objetivos que serão propostos para o estudante, com vista a sua participação efetiva e sucesso frente ao currículo do ano de matrícula no ensino comum. O professor do AEE deverá proceder com a seleção de recursos e técnicas que se ajustem a cada tipo de necessidade específica, como por exemplo, aumentar o tamanho da fonte, tamanho da folha, engrossadores de lápis, ponteiras para digitação, bem como, proposição de flexibilização nos objetivos de aprendizagem que estejam ao alcance das possibilidades de aprendizagem do estudante. O professor também deverá mapear recursos e equipamentos já existentes e que possam contribuir para a aprendizagem do estudante, tais como: softwares específicos, materiais de apoio disponíveis na internet ou, até mesmo, peças de mobiliário que tornem a sala um ambiente mais acolhedor e aprazível.
- c) **Atuar colaborativamente no desenvolvimento de ações que corroborem para efetiva participação do estudante com deficiência ou com altas habilidades/superdotação**, sendo este um dos objetivos fundamentais, em que os professores de AEE precisam participar das discussões focadas no desenvolvimento de recursos pedagógicos que fomentem a autonomia do estudante no contexto comum de ensino.
- d) **Oferecer suporte ao professor da classe comum**, onde o professor do AEE, junto aos professores dos componentes curriculares, de forma colaborativa e complementares deverão a partir da definição dos objetivos gerais de

aprendizagem propostos para o trimestre, prevendo e orientando as adequações necessárias para a efetiva participação do estudante no contexto comum de ensino, bem como, de forma complementar na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

7.2 DEFINIÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

São elegíveis para o AEE os estudantes com deficiência intelectual, física, visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, com diagnóstico devidamente identificados no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), que possibilita a organização de um banco de dados e a quantificação permanente dos estudantes da Educação Especial, matriculados na rede pública de ensino do Paraná.

A correta identificação do diagnóstico é essencial para previsão e provisão do AEE, que atenda às especificidades do estudante, tanto no que se refere a matrícula no AEE quanto no planejamento de políticas educacionais de atendimento e avaliações de larga escala, tais como, a Prova Paraná, e o SAEB. Desta forma, em consonância com o glossário da Educação Especial do Censo/2020, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil em forma de Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009, da Presidência da República, pessoas com deficiência são:

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Com intuito de contribuir para a identificação adequada dos estudantes da Educação Especial no cadastro de matrícula do estudante no SERE, vamos a seguir, definir as diferentes áreas de atendimento da Educação Especial. São elas:

7.2.1 Altas Habilidades Superdotação – AH/SD

Pessoas com altas habilidades/superdotação demonstram elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e na realização de tarefas em áreas de seu interesse.

<input checked="" type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação Requer atendimento: <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

7.2.2 Deficiência Intelectual - DI

Caracteriza-se por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input checked="" type="checkbox"/> Deficiência intelectual Requer atendimento: <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
Diagnóstico desconhecido	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Surdez		
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2021)

7.2.3 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa, que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em

desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório, restrito e repetitivo, de interesses e de atividades, manifestados por comportamentos, motores ou verbais, estereotipados. Assim, é comum a excessiva adoção de rotinas e de padrões de comportamento ritualizados, bem como os interesses restritos e fixos.

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input checked="" type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista Requer atendimento: <input type="text"/> <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Autismo <input type="text"/> <input type="button" value="+"/> <input type="button" value="PDF"/> laudo eros.pdf <input type="button" value="X"/>
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

7.2.4 Deficiência Física (Neuromotora)

Consiste em impedimentos físicos e/ou motores, que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros.


<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input checked="" type="checkbox"/> Deficiência física Requer atendimento: <input type="text"/> <input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não -- Selecione -- <input type="text"/> <input type="button" value="+"/> <input type="button" value="PDF"/> miguel.pdf <input type="button" value="X"/>
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)


7.2.5 Deficiência Auditiva e Surdez

Consiste em impedimentos permanentes, de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, pode impedir a plena participação e a aprendizagem do aluno. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua materna.

Cabe destacar que os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização dessa língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue.

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input checked="" type="checkbox"/> Deficiência auditiva Requer atendimento: <input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não Perda auditiva profunda (acima de 91 dB) <input type="button" value="+"/>  laudo giovanna.pdf <input checked="" type="button" value="X"/>	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input checked="" type="checkbox"/> Surdez Requer atendimento: <input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não Perda auditiva profunda (acima de 91 dB) <input type="button" value="+"/>  caroline.jpg <input checked="" type="button" value="X"/>	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

7.2.6 Cegueira

Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados, ao estudante, a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos

acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação.

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input checked="" type="checkbox"/> Cegueira Requer atendimento: <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Traumas oculares <input type="text" value=""/> <input type="button" value="+"/> <input type="button" value="PDF"/> renato.pdf <input type="button" value="X"/>	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

7.2.7 Baixa Visão

Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e o seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros.

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input checked="" type="checkbox"/> Baixa visão Requer atendimento: <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Baixa visão (20/500 a 20/1000) <input type="text" value=""/> <input type="button" value="+"/> <input type="button" value="PDF"/> laudo oftal adriana da costa.pdf <input type="button" value="X"/>
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

7.2.8 Surdocegueira

Trata-se de deficiência única, caracterizada pela associação da deficiência auditiva (com ou sem resíduo auditivo) e visual (com ou sem resíduo visual) concomitantemente. A surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. Na pré-linguística, a pessoa nasce surdocega ou adquire a surdocegueira muito precocemente, antes da aprendizagem de uma língua. Na forma

pós-linguística, uma das deficiências (auditiva ou visual) ou ambas é adquirida após a aprendizagem de uma língua (a Língua Portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais).

Cabe destacar que essa condição apresenta outras particularidades, além daquelas causadas pela deficiência auditiva, surdez, baixa visão e cegueira.

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input checked="" type="checkbox"/> Surdocegueira Requer atendimento: <input type="text"/> <input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não Anomalias múltiplas congênita <input type="text"/> <input type="text"/> moises soares tozonni.pdf <input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

7.2.9 Deficiência Múltipla

Consiste na associação de duas ou mais deficiências. No entanto, esse campo não está disponível para marcação no Sistema Educacenso. Caso sejam declaradas duas deficiências ou mais para uma pessoa, o sistema marcará automaticamente que esse indivíduo tem deficiência múltipla.

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input checked="" type="checkbox"/> Baixa visão Requer atendimento: <input type="text"/> <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Baixa visão (20/500 a 20/1000) <input type="text"/> <input type="text"/> laudo of isabela lecheta08-18.pdf <input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input checked="" type="checkbox"/> Deficiência intelectual Requer atendimento: <input type="text"/> <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Síndrome de Down <input type="text"/> <input type="text"/> aluna isabela.pdf <input checked="" type="checkbox"/> <input type="text"/> doc03809720210427104042.pdf <input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

É importante esclarecer que no Estado do Paraná, em conformidade com a Deliberação n.º 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, é

realizado o atendimento pedagógico aos estudantes com distúrbios de aprendizagem, que se constitui, de acordo com o pelo Ministério da Educação (MEC), na categoria dos Transtornos Funcionais Específicos (TFE), que se apresentam com um conjunto de sintomas que incidem, substancialmente, na aprendizagem do estudante. A sintomatologia desses transtornos está relacionada à funcionalidade específica (intrínseca) do sujeito, sem o comprometimento cognitivo. Os estudantes identificados neste campo apresentam dificuldades na aprendizagem da língua oral e escrita, e na capacidade de interpretação, produção, cálculos, sistema de numeração, medidas, atenção e concentração, entre outras relativas aos aspectos pedagógicos. Os TFE mais comuns encontrados nas instituições de ensino são:

- Dislexia, que se traduz em dificuldades de leitura, escrita e ortografia;
- Discalculia, que está relacionada às dificuldades com números;
- Disgrafia, relacionada à problemas físicos com a escrita à mão; e o
- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, que diz respeito à baixa capacidade de concentração, comportamento agitado e impulsivo.

7.2.10 Distúrbios de Aprendizagem

Compõem a categoria dos transtornos funcionais específicos, e se configuram em um conjunto de sintomas que provocam uma série de dificuldades na aprendizagem do estudante.

Estão relacionados à funcionalidade específica (intrínseca) do sujeito, sem o comprometimento intelectual. Os seus portadores apresentam dificuldades na aprendizagem da língua oral e escrita, e na capacidade de interpretação, produção, cálculos, sistema de numeração, medidas, atenção e concentração, entre outras relativas aos aspectos pedagógicos.

- Destaca-se entre os Distúrbios de Aprendizagem: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H).

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input checked="" type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem Requer atendimento: <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="text" value="Distúrbios de aprendizagem"/>
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista <input type="text" value="laudo alexandre mehes 2b-1.pdf"/>
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

Ainda sobre a correta marcação diagnóstica no SERE, é importante nos reportarmos a um aspecto da Lei Brasileira de Inclusão (2015), na definição sobre as pessoas com deficiência, pois ao mencionar a palavra “*mental*” a citada lei faz referência às pessoas com deficiência psicossocial. Na atualidade, os dados epidemiológicos brasileiros vêm advertindo que 10 a 20% da população infantojuvenil apresentam algum tipo de transtorno mental, que são condições muito variáveis (ESTANISLAU, et al, 2014).

O impacto dos transtornos psiquiátricos no sistema escolar, geralmente, se traduz por meio de rendimento acadêmico inferior, da evasão escolar e, ainda envolvimento com problemas legais, no entanto, necessariamente, não se trata de deficiência psicossocial, pois esta é procedente de um transtorno mental grave e incurável. Os transtornos mentais comumente encontrados no sistema escolar podem ser classificados da seguinte forma:

- Transtornos do humor – depressão e transtorno bipolar, que diz respeito aos problemas de controle das emoções;
- Transtornos disruptivos – opoitor desafiante e de conduta, manifestados por alterações de comportamento caracterizados por irritabilidade, oposição e agressividade.

7.2.11 Transtornos Mentais

São alterações do funcionamento da mente, que prejudicam o desempenho da pessoa na vida familiar, social, pessoal, no trabalho, nos estudos, na compreensão de si e dos outros, na possibilidade de autocrítica, na tolerância aos problemas e na possibilidade de ter prazer na vida em geral. Isto significa que os transtornos mentais não deixam nenhum aspecto da condição humana intocado.

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input checked="" type="checkbox"/> Transtornos Mentais Requer atendimento: <input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não Transtorno Opositor Desafiante <input type="button" value="+"/> maria eduarda da silva 1.pdf <input type="button" value="X"/> maria eduarda da silva.pdf <input type="button" value="X"/>		

Fonte: (PARANÁ, 2022)

Outro aspecto importante diz respeito ao termo extensivo de “*atraso no desenvolvimento psicomotor*”, que se aplica aos estudantes que não desenvolveram as competências psicomotoras consideradas normais para a faixa etária, sendo que as dificuldades de aprendizagem podem estar subjacentes.

7.2.12 Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor

- Aplica-se exclusivamente a crianças com menos de 05 (cinco) anos de idade.
- É o termo utilizado para definir uma condição em que as habilidades psicomotoras da criança **não são adequadas à sua faixa-etária**. Ou seja, há um atraso para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, de socialização, motricidade ou comunicação, entre outras, sem diagnóstico fechado.

<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação	<input checked="" type="checkbox"/> Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor Requer atendimento: <input type="radio"/> Sim <input checked="" type="radio"/> Não	<input type="checkbox"/> Baixa visão
<input type="checkbox"/> Cegueira	<input type="checkbox"/> Deficiência auditiva	<input type="checkbox"/> Deficiência física
<input type="checkbox"/> Deficiência intelectual	<input type="checkbox"/> Deficiência múltipla	<input type="checkbox"/> Distúrbios de aprendizagem
<input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Surdocegueira	<input type="checkbox"/> Transtorno do Espectro Autista
<input type="checkbox"/> Transtornos Mentais		

laudo fund ana karolina da s.pdf

Fonte: (PARANÁ, 2022)

7.3 REGISTRO DO DIAGNÓSTICO NO SERE

O Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), desenvolvido com a finalidade de organizar as informações dos estudantes matriculados na rede pública, se apresenta como um importante mecanismo para o planejamento das ações de gestão aos estudantes da Educação Especial. Assim, o registro correto do quadro clínico do estudante, no SERE, é fundamental para que o direito à matrícula e à frequência no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno e contraturno, se efetive de forma a apoiar a escolarização do estudante da Educação Especial.

Comumente no cotidiano escolar, por agregar a maior parte da população infantojuvenil, encontramos uma multiplicidade de estudantes com dificuldades de

aprendizagem; no entanto, a maioria destes estudantes não se constitui em público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, é imprescindível que, no ato da matrícula ou ao final do processo de avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais, seja informado, especificamente, somente a área diagnóstica (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades superdotação e os transtornos funcionais específicos) do estudante que estiver descrito na avaliação psicoeducacional ou nos laudos médicos, os quais serão arquivados na pasta individual do estudante e anexados no SERE.

A informação registrada no cadastro individual do estudante migra para o campo intitulado “*RELATÓRIO DE ALUNOS – DEFICIÊNCIAS*” da escola, o qual poderá ser acessado pela escola e pelos profissionais que atuam em setores da SEED e dos Núcleos Regionais de Educação, a qualquer tempo.

Uma vez registrado um diagnóstico, este acompanhará o estudante em todo seu percurso de escolaridade e, por isso, a alteração deste registro é de responsabilidade da instituição de ensino, pois incorre na vida escolar do estudante, bem como nas ações de gestão das políticas públicas no setor público. Cabe ressaltar, assim, a seriedade desta informação, ou seja, não podemos “rotular” um estudante sem que este apresente uma necessidade educacional especial documentada; é, portanto, imprescindível que sejam feitas as correções quando necessário.

Um fator importante a se considerar diz respeito ao fato de que alguns estudantes da Educação Especial, em seus laudos médicos, apresentam mais de uma condição clínica, e estas não precisam estar, necessariamente, contempladas no registro do SERE. Faz-se necessário que a escola esteja atenta às informações contidas nos laudos médicos e registre **aquela que expresse o quadro de maior complexidade (deficiência primária)**, evidentemente, considerando os dados que migram para o Censo Escolar e à efetivação do AEE.

O registro de dois ou mais quadros clínicos do estudante, no SERE, implica diretamente nos dados oficiais da SEED, coletados a partir de informações do SERE, culminando em dados que não representam a transparência necessária quando precisamos aferir as informações. Para exemplificar, ilustraremos no quadro a seguir, as principais situações que são encontradas nos levantamentos de dados oficiais.

Deficiência Intelectual e Distúrbio de Aprendizagem.

O estudante é identificado com Deficiência Intelectual quando foram utilizados testes padronizados para avaliar o **Quociente de Inteligência (QI)**, que é o demonstrativo do grau de habilidade de uma pessoa em relação à norma estabelecida para a sua faixa etária. **Em termos escolares, os déficits cognitivos são considerados barreiras para a aprendizagem, em função dos déficits funcionais na área intelectual e no comportamento adaptativo.**

Já o **Distúrbio de Aprendizagem se trata de uma disfunção cerebral**, é um transtorno funcional específico do cérebro, que não se constitui em deficiência. **Em termos escolares, o estudante com transtorno funcional específico, tem mais dificuldade para realizar determinadas tarefas, em virtude do processamento e integração da informação.**

É indiscutível que ambos os quadros apresentam necessidades de trabalho pedagógico diferenciado; no entanto, um mesmo estudante não pode apresentar os dois quadros simultaneamente, **portanto não poderão ser registados, concomitantemente, estes dois diagnósticos.**

Deficiência intelectual e Altas habilidades/Superdotação

O estudante que apresenta deficiência intelectual, terá, como perfil de aprendizagem, dificuldades na aquisição dos conteúdos formais da escola, em função do déficit cognitivo característico de sua condição, ou seja, de um modo geral, precisará de mais tempo para aprender, com muitas revisões e repetições. Para o estudante com altas habilidades/superdotação o processo de aprendizagem é diferente, quase o oposto, pois, especialmente nas áreas em que apresenta maior habilidade e interesse, sua aprendizagem poderá ocorrer de forma muito rápida, com poucas repetições. Mesmo que um estudante com altas habilidades/superdotação venha a demonstrar, em algum momento do seu percurso de escolarização, alguma dificuldade de aprendizagem ou baixo desempenho nas disciplinas, sua condição cognitiva é diferente daquele que apresenta deficiência intelectual, pois na utilização de testes padronizados, como o exemplo anteriormente mensurado, o estudante com altas habilidades/superdotação apresentará um índice de Quociente Intelectual a partir de 130. O processamento cerebral desse estudante é rápido, criativo; nem sempre a expressão da inteligência se

adequa ao esperado nas avaliações, pois, se estiver motivado, dará respostas a contento ou acima do que se espera; no entanto, poderá não dar as respostas previstas diante de desafios malconduzidos ou da desmotivação peculiar a esses sujeitos, quando suas necessidades de aprendizagem não são atendidas de forma adequada. Para melhor elucidar o que está sendo explicado, para os índices de inteligência, se aplicarmos os estudos da bioestatística e utilizarmos a Curva de Gauss (probabilidade), podemos dizer que o sujeito com deficiência intelectual não poderá ser caracterizado, simultaneamente, com altas habilidades/superdotação, porque ocupam pontos extremos inversos da curva.

Cego e baixa visão

A área da deficiência visual caracteriza-se pela limitação ou perda das funções básicas do olho e do sistema visual, ou seja, a pessoa com deficiência visual pode ser cega ou com baixa visão. O estudante com baixa visão pode apresentar uma acuidade visual muito variável, entretanto, apresenta, geralmente, um comprometimento no seu funcionamento visual não corrigível, e necessita de auxílios ópticos como: óculos, lentes corretivas, lupas simples e/ou eletrônicas, e de auxílios não ópticos, que se caracterizam pelos textos com caracteres ampliados e uso de tecnologia assistiva, como: softwares ampliadores e os livros digitais acessíveis.

Já o estudante cego apresenta, necessariamente, a perda da visão, sem percepção visual de luz e forma. O estudante cego necessita do sistema de escrita e leitura em relevo, denominada Sistema Braille; a tecnologia assistiva representa um recurso importante, como por exemplo, os livros digitais acessíveis.

Estes são alguns exemplos de diagnósticos incompatíveis, portanto não podem ser assinalados concomitantemente no SERE.

O Departamento de Educação Inclusiva, visando a correta marcação do diagnóstico do estudante, elaborou uma planilha para consulta, conforme os quadros abaixo:

Quadro 1 – Altas Habilidades/Superdotação

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	NÃO	Deficiência Intelectual
	SIM	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	SIM	Deficiência Física (Neuromotora)
	OU	Deficiência Auditiva
	OU	Surdez
	OU	Cegueira
	OU	Baixa Visão
	OU	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	SIM	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 2 – Deficiência Intelectual

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	NÃO	Atas Habilidades/Superdotação
	SIM	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	SIM	Deficiência Física (Neuromotora)
	OU	Deficiência Auditiva
	OU	Surdez
	OU	Cegueira
	OU	Baixa Visão
	OU	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	SIM	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 3 – Transtornos dos Espectro Autista

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	OU	Atas Habilidades/Superdotação
	OU	Deficiência Intelectual
	SIM	Deficiência Física (Neuromotora)
	OU	Deficiência Auditiva
	OU	Surdez
	OU	Cegueira
	OU	Baixa Visão
	OU	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	SIM	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 4 – Deficiência Física Neuromotora

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
DEFICIÊNCIA FÍSICA (NEUROMOTORA)	OU	Atas Habilidades/Superdotação
	OU	Deficiência Intelectual
	SIM	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	OU	Deficiência Auditiva
	OU	Surdez
	OU	Cegueira
	OU	Baixa Visão
	OU	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	SIM	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 5 – Deficiência Auditiva

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	OU	Atas Habilidades/Superdotação
	OU	Deficiência Intelectual
	SIM	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	SIM	Deficiência Física (Neuromotora)
	NÃO	Surdez
	OU	Cegueira
	OU	Baixa Visão
	NÃO	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	SIM	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 6 – Surdez

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
SURDEZ	OU	Atas Habilidades/Superdotação
	OU	Deficiência Intelectual
	SIM	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	SIM	Deficiência Física (Neuromotora)
	NÃO	Deficiência Auditiva
	NÃO	Cegueira
	SIM	Baixa Visão
	NÃO	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	SIM	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 7 – Cegueira

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
CEGUEIRA	OU	Atas Habilidades/Superdotação
	OU	Deficiência Intelectual
	SIM	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	SIM	Deficiência Física (Neuromotora)
	SIM	Deficiência Auditiva
	NÃO	Surdez
	NÃO	Baixa Visão
	NÃO	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	SIM	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 8 – Baixa Visão

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
BAIXA VISÃO	OU	Atas Habilidades/Superdotação
	OU	Deficiência Intelectual
	SIM	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	SIM	Deficiência Física (Neuromotora)
	OU	Deficiência Auditiva
	OU	Surdez
	NÃO	Cegueira
	NÃO	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	SIM	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 9 – Surdocegueira

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
SURDOCEGUEIRA	OU	Atas Habilidades/Superdotação
	OU	Deficiência Intelectual
	SIM	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	SIM	Deficiência Física (Neuromotora)
	NÃO	Deficiência Auditiva
	NÃO	Surdez
	NÃO	Cegueira
	NÃO	Baixa Visão
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	SIM	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 10 – Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR	NÃO	Atas Habilidades/Superdotação
	NÃO	Deficiência Intelectual
	NÃO	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	NÃO	Deficiência Física (Neuromotora)
	NÃO	Deficiência Auditiva
	NÃO	Surdez
	NÃO	Cegueira
	NÃO	Baixa Visão
	NÃO	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)
	NÃO	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 11 – Distúrbio de Aprendizagem

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
DISTÚRPIO DE APRENDIZAGEM	NÃO	Atas Habilidades/Superdotação
	NÃO	Deficiência Intelectual
	NÃO	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	NÃO	Deficiência Física (Neuromotora)
	NÃO	Deficiência Auditiva
	NÃO	Surdez
	NÃO	Cegueira
	NÃO	Baixa Visão
	NÃO	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	NÃO	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Transtornos Mentais

Fonte: SEED/DEE, 2019

Quadro 12 – Transtornos Mentais

DIAGNÓSTICO PRINCIPAL	COMBINAÇÕES POSSÍVEIS	
TRANSTORNOS MENTAIS	OU	Atas Habilidades/Superdotação
	OU	Deficiência Intelectual
	SIM	Transtornos do Espectro Autista (TEA)
	SIM	Deficiência Física (Neuromotora)
	OU	Deficiência Auditiva
	OU	Surdez
	OU	Cegueira
	OU	Baixa Visão
	OU	Surdocegueira
	SELEÇÃO AUTOMÁTICA	Múltipla Deficiência
	SOMENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor
	NÃO	Distúrbio de Aprendizagem (não é deficiência)

Fonte: SEED/DEE, 2019

7.4 OFERTAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Departamento de Educação Especial (DEE) é responsável por desenvolver ações pertinentes às políticas públicas; dentre elas, a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos estudantes da Educação Especial (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), matriculados nos sistemas de ensino do Estado do Paraná.

Além do público da Educação Especial, legitimado pelas legislações e políticas públicas federais, nas escolas da rede pública estadual é ofertado atendimento pedagógico aos estudantes com transtornos funcionais específicos (dislexia, discalculia, disortografia, TDA/H), com significativos problemas de aprendizagem.

Os estudantes da educação especial, matriculados na rede pública estadual de ensino, podem receber o AEE, no turno e no contraturno da escolarização, que está organizado de forma a complementar para as deficiências e suplementar o currículo para as altas habilidades/superdotação. No contraturno da escolarização, estão disponíveis as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que na rede pública estadual de ensino do Paraná são organizadas da seguinte forma:

- Sala de Recursos Multifuncional para Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista, Transtornos Funcionais Específicos e dificuldades de aprendizagem resultante dos transtornos de humor e disruptivos.
- Salas de Recursos Multifuncional para Deficiência Visual.
- Salas de Recursos Multifuncional para Surdez.
- Salas de Recursos Multifuncional para Altas Habilidades/Superdotação.

7.4.1 Organização das ofertas de Atendimento Educacional Especializado

Sobre a organização do Sistema Educacional do Estado do Paraná, é importante reportamo-nos a outro ponto marcado pela Constituição Federal (1988), no que concerne à descentralização da gestão, reafirmando o princípio federativo que redistribui as competências e responsabilidades até então concentradas na União e nos Estados, estendendo-a aos Municípios. Desta forma é de competência da esfera municipal manter programas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, bem como

instituir o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da Educação Especial. O Ensino Fundamental II, isto é, do 6º ao 9º ano, e as séries do Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos são de competência da esfera estadual.

7.4.2.1 Rede Estadual

Contraturno:

SERVIÇO	ÁREA ATENDIMENTO	ENSINO	FUNÇÃO_SAE (PROFESSOR)	SERE (TURMA)
SALA DE DEC-MULTIFUNC.SERIES I	DI, DFN, TGD, TFE	61	2001	6415
SALA R.MULTIFUNCIONAIS-S.FI.EM	DI, DFN, TGD, TFE	61	2035	6417
SALA R.MULTIFUN-S.F.EM/DV	DV	61	2451	6418
SALA R.MULTIFUN-S.F.EM/DV	SURDOCEGUEIRA	61	2452	6207
SALA REC MULT-SURDEZ-ANOS FINA	SURDEZ	61	2049	6425
PROFESSOR DE LIBRAS	SURDEZ	61	240	Não tem
SALA REC MUL S.F ALT HAB SUPER	AH/SD	61	2034	6420

Fonte: Autoras, 2022

Turno:

SERVIÇO	ÁREA ATENDIMENTO	ENSINO	FUNÇÃO_SAE (PROFESSOR)	SERE (TURMA)
PROF APOIO ED ESP T GLOB DES	TGD	83	2023	Não tem
PROF INTERPRETE	SURDEZ	83	162	Não tem
PROF APOIO COM ALTERNATIVA	DFN	83	2008	Não tem
GUIA INTERPRETE	DV	83	2031	Não tem
AUX OPERACIONAL	DFN	81	9152	Não tem
ATENDIMENTO EDUC ESP-INTEGRAL (EXCLUSIVO PARA ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL)	TODAS	61	2450	6050

Fonte: Autoras, 2022

7.4.2.2 Rede Municipal

Contraturno:

SERVIÇO	ÁREA ATENDIMENTO	SERE (TURMA)
SALA REC MULTIFUNCIONAIS-S IN	DI, DFN, TGD, TFE	6415
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL-SURDEZ-ANOS INICI-AIS	SURDEZ	6424
SALA REC MULTIFUN-S IN/DV	DV	6416
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS TIPO 1 ALTAS HABILIDADES SUPERDOTACAO-SERIES INICIAIS	AH/SD	6419
SERVIÇO	AREA TENDIMENTO	SERE (TURMA)
CLASSE ESPECIAL	DI	6402

Fonte: Autoras, 2022

7.5 COMO DIFERENCIAR OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM?

Na literatura encontramos diferentes terminologias usadas por estudiosos para definir as questões relacionadas ao “não aprender”. Entre os termos mais comentados podemos citar, por exemplo: problemas de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, insucesso acadêmico, fracasso escolar.

Didaticamente neste texto, pautamo-nos em estudos cognitivistas e em experiências práticas do cotidiano escolar, mais especificamente com foco na Educação Especial, quando observamos que muitos estudantes, os quais avaliamos pedagogicamente e orientamos o atendimento de suas necessidades educacionais especiais no contexto escolar, apresentavam problemas de aprendizagem em três diferentes situações que discutiremos a seguir:

- Dificuldades de aprendizagem relacionadas às questões de ordem pontual/circunstancial.
- Dificuldades na aprendizagem que dizem respeito aos distúrbios de aprendizagem.
- Dificuldades para aprendizagem que é característica da deficiência intelectual.

7.5.1 Dificuldades DE aprendizagem:

O estudante que pertence a este grupo apresenta pequenos desvios na aprendizagem acadêmica em relação ao grupo etário a que pertence, com prejuízos no desempenho escolar de determinados conteúdos ou disciplinas, ou ainda, por um determinado tempo. Essas dificuldades de aprendizagem podem ter como prováveis causas algumas situações, tais como:

- Questões pedagógicas/metodologia da escola/professor.
- Saúde física (orgânica).
- Maturidade (habilidades básicas para a aprendizagem do conteúdo específico).
- Socioeconômico e cultural.

Dessa forma, se os fatores intermitentes forem identificados, trabalhados e resolvidos, na maioria das vezes, o estudante consegue superar as barreiras que estão interferindo na aprendizagem e o estudante supera as dificuldades apresentadas. Nesse caso, estudantes com dificuldades de aprendizagem geralmente apresentam necessidades educacionais especiais temporárias.

Como características do estudante com dificuldades de aprendizagem, podemos citar alguns indicativos importantes a serem considerados:

- Não tem deficiência intelectual, sensorial ou transtornos emocionais.
- Tem desenvolvimento social de acordo com o esperado para sua idade.
- Apresenta potencial para aprendizagem, mas não alcança rendimentos esperados na aprendizagem em algumas disciplinas.
- Necessita de uma atenção específica dos professores (explicações individuais, reforço escolar, apoio pedagógico).
- Apresenta problemas de comportamento (bagunceiro ou muito tímido).
- Tem desajustes emocionais leves (irrita-se e/ou chora com facilidade, inseguro, briga muito etc.).
- Tem autoestima rebaixada.
- Dificuldade de concentração e de fixação do conteúdo.
- Notas baixas ou baixo rendimento em algumas disciplinas.
- Faltas constantes.

7.5.2 Dificuldades NA aprendizagem

É comum muitos professores se questionarem por que determinado estudante não aprende como os demais, se apresenta capacidade motora adequada, inteligência na média ou acima, audição e visão normais, ajustamento emocional e boas condições de saúde. São espertas e com muita vivacidade! Por que então não aprendem os conteúdos escolares?

No ambiente escolar, estudantes com estas características podem ser classificados com **dificuldades na aprendizagem**, isto é, apresentam uma dificuldade específica em determinada área, como por exemplo, para ler, escrever, interpretar ou calcular. Podem ainda, apresentar dificuldades em uma ou mais disciplinas e concomitantemente bom desempenho em outras, não existindo para elas uma explicação evidente. Estes estudantes enquadram-se no grupo dos distúrbios de aprendizagem.

7.5.3 Distúrbios de aprendizagem

Fonseca (1995) defende que os distúrbios de aprendizagem estão relacionados a um grupo de dificuldades específicas, caracterizadas por uma disfunção neurológica, sendo:

(...) desordens psico-neurológicas da aprendizagem para incluir os déficits na aprendizagem em qualquer idade e que são essencialmente causadas por desvios no sistema nervoso central e que não são devidas ou provocadas por deficiência mental, privação sensorial ou por fatores psicogenéticos. (FONSECA *apud* MYKLEBUST, 1983, p. 244).

Já Ciasca (2006) define os distúrbios de aprendizagem como:

(...) uma disfunção do sistema nervoso central, portanto um problema neurológico relacionado a falha na aquisição, processamento ou, ainda, no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos, em determinado momento do desenvolvimento". (CIASCA, 2006, p. 238).

Para este autor, os distúrbios de aprendizagem referem-se a dificuldades específicas na aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo, manifestações que interferem sobremaneira no desempenho escolar do estudante. Em que as manifestações dessas alterações

neurológicas, não são passageiras, assim necessitam de intervenções pedagógicas direcionadas e continuadas para compensar as dificuldades na aprendizagem, isso significa que o grupo de estudantes com distúrbios de aprendizagem apresentam necessidades educacionais especiais permanentes.

Para descrever as características mais comuns dos distúrbios de aprendizagem, ou seja, os tipos de dificuldades na aprendizagem manifestadas pelos estudantes, pesquisadores optaram pelo emprego do prefixo “*dis*”, que remete a noção de dificuldade, de forma geral sendo a dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia. Por se tratar de distúrbios comumente diagnosticados na população infantojuvenil, vamos a seguir realizar um detalhamento para uma melhor compreensão.

7.5.3.1 Dislexia

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia – ABD (2010), aproximadamente de 5% a 17% da população mundial é disléxica, sendo mais frequente em meninos, do que em meninas. Podemos dizer que a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, classificado como dificuldade crônica, acarretando diversos prejuízos, não apenas na aprendizagem escolar, mas também no ambiente social, por acarretar dificuldades na leitura, escrita e soletração, sendo o distúrbio de maior incidência nas salas de aula.

A *International Dyslexia Association* (2003), citado por Kappes (2012), descreve a dislexia como sendo uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária. (2003)

Condemarim & Blomquist (1989), sob a ótica da neuropsicológica define a dislexia como sendo um conjunto de sintomas reveladores de uma disfunção parietal (o lobo do cérebro onde fica o centro nervoso da escrita), geralmente hereditário, ou às vezes adquirida, que afeta a aprendizagem da leitura num contínuo que se estende de sintomas leves a severos, frequentemente, acompanhada de transtorno na aprendizagem da escrita, ortografia, gramática e redação.

Na abordagem neuropsicológica, o diagnóstico da dislexia deve ter como critério de exclusão o rebaixamento intelectual, déficits sensoriais (visual, auditivo), déficits motores

significativos, devendo-se descartar a hipótese de que o estudante não tenha sido alfabetizado e ainda a falta de condições adequadas de aprendizagem.

7.5.3.2 Disgrafia

A disgrafia é o termo usado para definir os distúrbios de aprendizagem relacionados com a caligrafia, também conhecida como letra feia. Morais (2006), define a disgrafia como uma imperfeição na qualidade do traçado gráfico, não associado ao comprometimento intelectual, déficits sensoriais ou lesões neurológicas. Essa condição interfere na qualidade do traçado gráfico, isso acontece devido a uma incapacidade de recordar a grafia da letra. Ao tentar recordar este grafismo escreve muito lentamente o que acaba unindo inadequadamente as letras, tornando a letra ilegível.

Ajuriaguerra *apud* Morais (2006), descreve em 3 grupos as características mais frequentes da disgrafia:

- 1) Má organização da página: erros ligados à orientação espacial. Caracteriza-se pela dificuldade em organizar adequadamente sua escrita na folha de papel: margens malfeitas ou inexistentes, espaço entre as palavras e entre linhas irregulares e, a escrita pode ser ascendente ou descendente.
- 2) Má organização das letras: é a incapacidade de o aluno respeitar as regras caligráficas. O traçado é de qualidade muito ruim, as hastes são deformadas, os anéis irregulares, as letras são retocadas, irregulares em suas dimensões, inversão e substituição de letras, sílabas e números.
- 3) Erros de formas e proporções: Refere-se ao grau de limpeza do traçado das letras, sua dimensão (demasiado pequena ou demasiado grande), desorganização das formas e escrita alongada ou comprida.

7.5.3.3 Disortografia

A disortografia é uma dificuldade de escrever sem erros, ou seja, é um conjunto de erros da escrita que afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia. Caracteriza-se pelas trocas, omissões de letras, confusão na concordância de gênero, de número, erros sintáticos grosseiros e uso incorreto da pontuação. É o uso incorreto do símbolo gráfico para representar a linguagem falada. (AJURIGUERRA & MARCELLI, 1991).

A mesma autora ainda destaca algumas características da escrita disortográfica: frases mal estruturadas e inacabadas, com falta de elementos ou elementos repetidos;

vocabulário restrito e empobrecido; erros de pontuação e de concordância; inversão, repetição, omissão, adição de letras na palavra. Observam-se também, dificuldades em categorias gramaticais; em dividir orações; na compreensão de noções temporais; na utilização correta dos tempos verbais; dificuldade de orientação espacial; discriminação de detalhes; configuração de palavras semelhantes e escolha da grafia.

7.5.3.4 *Discalculia*

A discalculia é um transtorno funcional específico que causa a dificuldade na matemática, afetando a capacidade de o estudante compreender o mecanismo da numeração, reter o vocabulário matemático, utilizar corretamente símbolos numéricos e realizar, com eficácia operações. O estudante com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior; conservar a quantidade; compreender os sinais das operações, sequenciar e classificar números, montar operações, entender os princípios de medida, estabelecer correspondência biunívoca.

7.5.4 Dificuldades PARA aprendizagem

A concepção e a terminologia para definir pessoas com dificuldades significativas para a aprendizagem vem se modificando com a evolução dos tempos e das sociedades. Nos tempos mais recentes, as denominações usadas foram: excepcional, retardo mental e deficiência mental, sendo que essas foram terminologias demarcadas por preconceitos e estereótipos sempre ligados a uma imagem negativa, priorizando os limites e dificuldades e não as potencialidades das pessoas que compõem esse segmento.

Atualmente, sob o reflexo do paradigma da inclusão, a denominação usada para definir as pessoas que apresentam **dificuldades significativas para aprendizagem** é deficiência intelectual. Esta terminologia adotada em 2006, pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AADID)*.

Na perspectiva da educação inclusiva a deficiência intelectual é vista como uma condição singular do sujeito, ela deve ser analisada amplamente considerando-se as dificuldades e potencialidades e a forma como se relaciona no ambiente em que vive.

Com explícito objetivo didático, destacamos que as pessoas com deficiência intelectual têm dificuldades para a aprendizagem, pois as limitações intelectuais deste

grupo de pessoas interferem de maneira substancial em todas as aprendizagens, formais ou informais, que acontecem na escola ou em outros ambientes, como na família e sociedade.

Estudantes com deficiência intelectual apresentam dificuldades para aprender conteúdos escolares, bem como em responder satisfatoriamente às exigências sociais, sendo assim, apresentam necessidades educacionais permanentes, na medida em que necessitam de apoio, ajuda e supervisão para superarem as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Quadro 2 – Diferenciando: Dificuldade de Aprendizagem X Deficiência Intelectual X Distúrbio de Aprendizagem

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM
1. Problema de origem extrínseca ao estudante;	1. Funcionamento intelectual abaixo da média , com defasagem de no mínimo duas das dez habilidades adaptativas : comunicação, autocuidado, vida familiar, vida social, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade;	1. Intrínseco ao estudante presume disfunção do sistema nervoso central ;
2. Manifesta-se na idade escolar;	2. dos primeiros anos da vida até os 18 anos;	2. manifesta-se na idade escolar;
3. Facilidade nas atividades da vida diária;	3. necessidade de orientação nas atividades cotidianas e nas situações sociais;	3. facilidade nas atividades da vida diária;
4. Dificuldade em aprender no mesmo ritmo dos demais estudantes da mesma idade;	4. acentuadas dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem dos demais estudantes da mesma idade;	4. pode apresentar atraso em alguma área específica do seu desenvolvimento;
5. Pode apresentar atraso em alguma área específica do seu desenvolvimento;	5. atraso globalizado nas áreas do desenvolvimento;	5. pode apresentar atraso em alguma área específica do seu desenvolvimento;
6. Dificuldade de concentração e fluidez no raciocínio;	6. dificuldade de concentração;	6. dificuldade de concentração e fluidez no raciocínio;
7. Apresenta dificuldades em algumas áreas do conhecimento em função da não aquisição dos pré-requisitos para a aprendizagem (leitura, escrita e cálculo);	7. apresenta dificuldades em todas as áreas do conhecimento (leitura, escrita e cálculo);	7. pode apresentar dificuldades em algumas áreas do conhecimento (leitura, escrita e cálculo); se favorece da metacognição;

8. Defasagem idade-série;	8. grande defasagem idade-série;	8. presume defasagem idade-série;
9. Atendimento complementar programa mais aprendizagem.	9. Atendimento complementar em SRM.	9. atendimento complementar preferencialmente no programa mais aprendizagem ou SRM para os estudantes que apresentarem maior nível de problemas de aprendizagem constatado por avaliação pedagógica.

FONTE: SEED/DEE, 2019

Diante de uma transferência recebida, deve-se verificar se a identificação do estudante corresponde a da documentação encaminhada no processo da transferência.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA; MARCELLI. **Manual de psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes, 1991.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM5-IV-TR. 5ª ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. 10ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- Associação Brasileira de Dislexia – ABD. **Dislexia**. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br/>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CONDEMARIN, M.; BLOMQUIST, M. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DROUET, R. C. da R. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde mental na escola** - o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1995.
- HUDSON, D. **Dificuldades específicas de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- IANHEZ, M. E.; NICO, M. Â. **Nem sempre é o que parece**: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Elsevier, 2002.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: EDICON, 12ª ed., 2006.
- MYKLEBUST, H.; JOHNSON, D. J, e R. **Distúrbios de aprendizagem**: princípios e práticas educacionais. São Paulo: Pioneira, 1987.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vigotsky**. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Sistema Estadual de Registro Escolar** (SERE). (Celepar). Disponível em: <https://www.sere.pr.gov.br/sere/>. Acesso em: 05 maio 2022.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: Diretrizes políticas, currículos e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do RJ – Faculdades de Educação, março de 2009. http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/pletsch_tese.pdf. Acesso em: 14 mar. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da educação. Núcleo de Apoio Especializado - CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Org. Maria Amélia Almeida. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da educação. Núcleo de Apoio Especializado - CAPE. **A Psicologia da Criança**. São Paulo – Rio de Janeiro: DIFEL – Difusão Editorial, 6ª ed., 1980.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Psicologia e Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, M. **Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico**. Org. Scoz, Beatriz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO: O PLANO DE AÇÃO COM A TRANSIÇÃO



CAPÍTULO 8



8 PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO TRABALHO: O PLANO DE AÇÃO COM A TRANSIÇÃO

Ana Carolina Camargo Morello⁴⁶
Michelle Moreira dos Santos⁴⁷

Esta segunda parte do documento propõe-se a refletir acerca do processo de transição a partir de proposições e sugestões práticas. Entretanto, é importante ressaltar que toda ação deve estar amparada por um pressuposto teórico que expresse sua intencionalidade e lhe possibilite alcançar os objetivos previamente definidos.

Diante disso, neste primeiro momento, retomaremos questões importantes a respeito do que é, o que significa e os elementos necessários para organizar um trabalho que transponha apenas o planejar, sendo efetivamente colocado em ação no Sistema de Educação e nas Redes a ele pertencentes, além, é claro, da escola e da sala de aula.

8.1 PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO E PLANO DE AÇÃO: DA REFLEXÃO À PRÁTICA

Apesar de terem significados semelhantes, planejamento e plano de ação não são sinônimos. É importante ressaltar também que o planejamento apresenta diferentes níveis, que devem acontecer em múltiplas esferas, de forma articulada.

Diante disso, é importante que o trabalho aqui proposto seja organizado nos diferentes níveis da gestão da educação, a fim de que haja, efetivamente, um regime de

⁴⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: anamorello@gmail.com.

⁴⁷ Especialista em Alfabetização e Letramento (UniBagozzi) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: michelle.santos11@escola.pr.gov.br.

colaboração entre as redes que compõem o Sistema Estadual de Educação do Paraná, assim como com os Sistemas Próprios constituídos pelos municípios.

Cabe ressaltar, que:

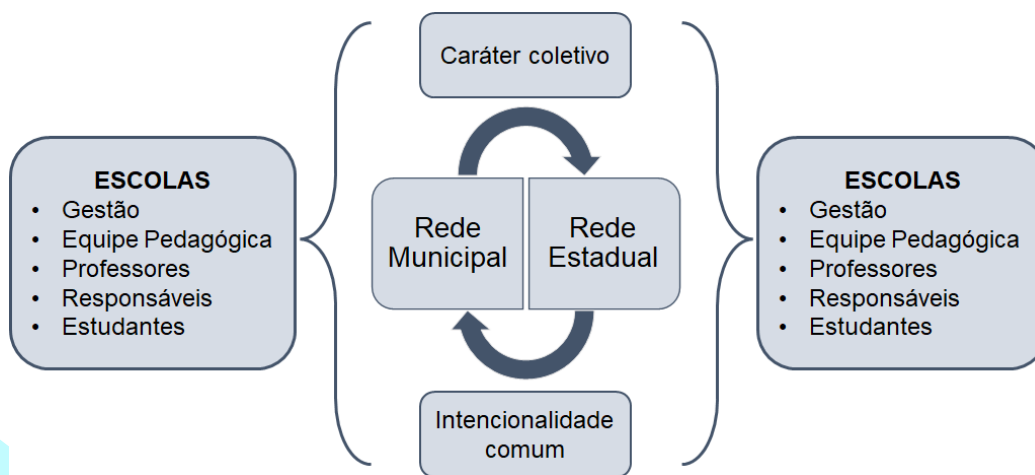
Um sistema supõe, então, um conjunto de elementos, de unidades relacionadas, que são coordenadas entre si e constituem um todo. Essa característica assume a existência de tensões e de conflitos entre os elementos integrantes. Por constituírem uma reunião intencional de aspectos materiais e não materiais, esses elementos não perdem sua especificidade, sua individualidade, apesar de integrarem um todo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 227-228).



FONTE: Autoras, 2021

Nessa perspectiva, essa interrelação entre sistemas e redes deve se constituir como uma unidade na diversidade, possuindo um caráter coletivo, com uma intencionalidade comum.

Dessa forma, ao refletirmos sobre o processo de transição, é essencial entender que, apesar de a oferta do Ensino Fundamental ocorrer, em sua grande maioria, em duas redes educacionais distintas, a etapa da Educação Básica é única. Portanto, tanto as ‘instituições meio’, quanto as ‘instituições fim’, devem se pautar em uma mesma intencionalidade, qual seja, a de concretizar a formação dos estudantes em uma perspectiva integral, conforme o diagrama apresentado a seguir.

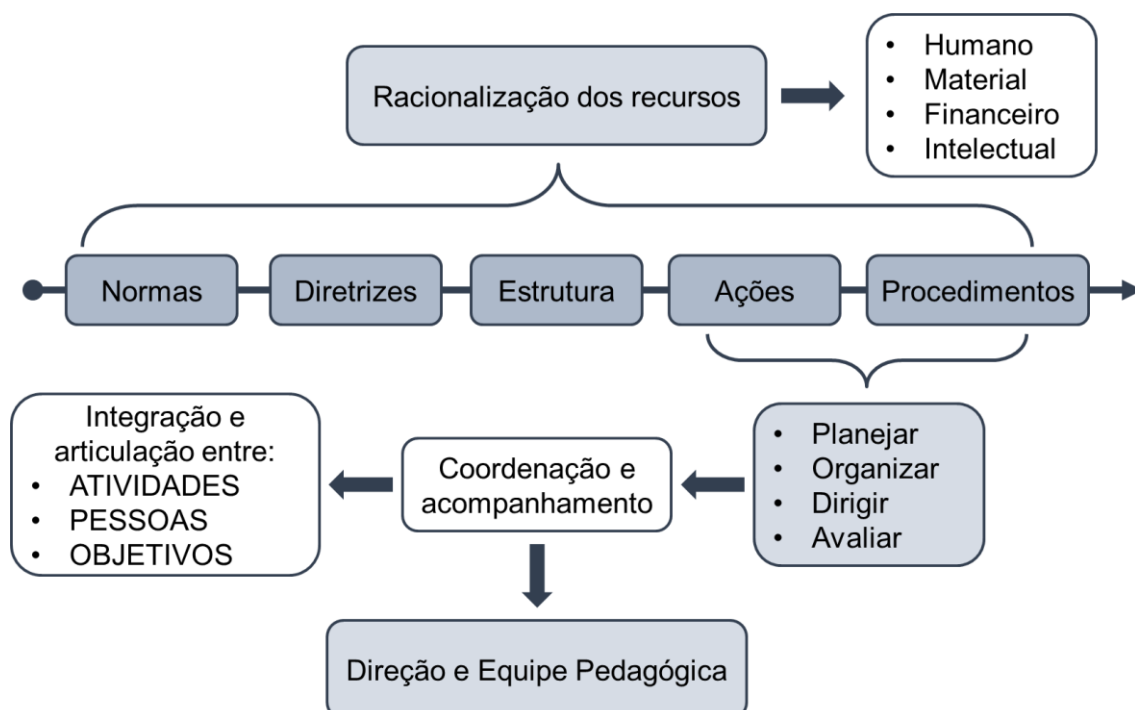


Fonte: Autoras, 2022

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que o planejamento, independente da esfera em que ele ocorra, é o elemento articulador. Ele integra as ações de diferentes esferas e é condição para que não haja rupturas e antagonismos no processo.

Isso pressupõe a necessidade de haver um trabalho intencional e organizado para se atender e alcançar os objetivos.

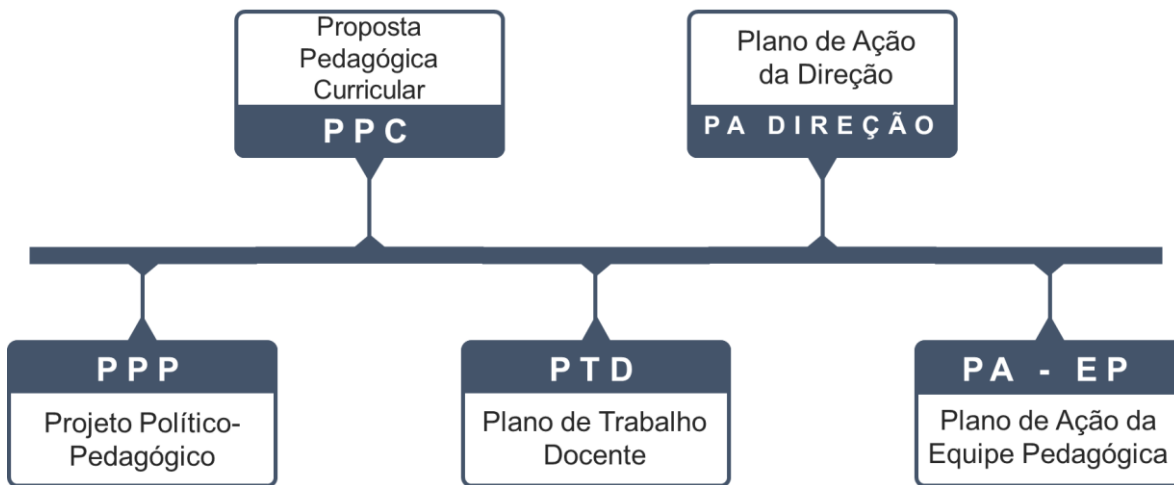
No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 293).



Fonte: Autoras, com base em (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007)

Como o trabalho escolar é composto pela ação de pessoas com diferentes funções, suas ações são “educativas, embora não tenham a mesma responsabilidade, nem atuem de forma igual” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 295). Por isso, a partir de um planejamento comum⁴⁸, outros planos são elaborados, conforme explicitado pelas figuras a seguir:

⁴⁸ Podemos considerar esse planejamento comum o Projeto Político-Pedagógico, conforme abordado no capítulo 4 deste caderno.

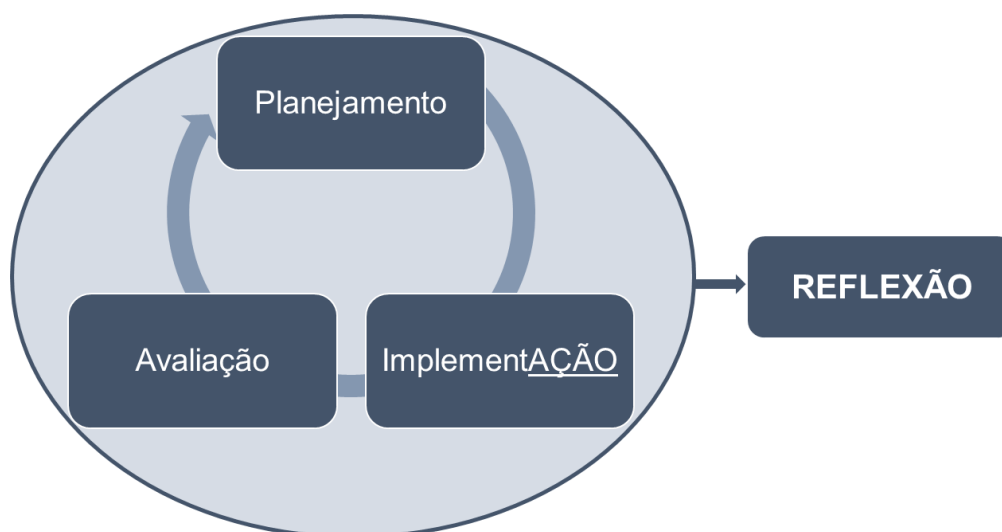


Fonte: Autoras, 2022

Cabe ressaltar nesse contexto, que qualquer ação de planejar, independente da função a quem pertença, sempre considere os seguintes elementos: a) a definição de objetivos e problematização do contexto; b) a organização de ações, elaboração de um cronograma de implementação e a definição da responsabilidade de cada sujeito envolvido no processo; e d) a avaliação do processo de implementação das ações desenvolvidas e reorganização do plano de ação.

É importante que após a implementação de cada ação, seus resultados e o próprio processo de implementação seja avaliado, no intuito de verificar se elas obtiveram êxito, se precisam ser melhoradas ou mesmo substituídas.

Assim, toda ação, intencional e organizada para um fim, seja ele com relação ao processo de transição, ensino-aprendizagem, formação continuada, entre outras possibilidades, deve seguir sempre a premissa:



Fonte: Autoras, 2022

Para elaboração do Plano de Ação com transição, organizamos o próximo tópico para subsídio das redes e escolas.

8.2 PROPOSIÇÕES PARA O TRABALHO COM O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em 2020, o Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná, ofertou 798 vagas para o curso de formação continuada denominado “Prova Paraná: Diagnóstico, Gestão dos Resultados e Ações”, que contou com a participação de secretários municipais de educação e equipes pedagógicas de municípios pertencentes aos 32 Núcleos Regionais de Educação.

Este curso foi organizado em quatro unidades, sendo a unidade 3 destinada, exclusivamente, à discussão de aspectos relacionados ao processo de transição.

As atividades foram organizadas por meio de fóruns de discussão que objetivavam: a) analisar a minuta do documento que se transformou, posteriormente na Orientação nº 01/2021 Deduc/Seed⁴⁹; b) levantar as dificuldades enfrentadas pelos gestores municipais no desenvolvimento de ações relativas ao processo de transição, sejam elas individuais ou articuladas à Rede Estadual de Ensino; e c) relatar e trocar experiências de ações referentes ao processo de transição que são desenvolvidas com êxito nos municípios.

As contribuições encaminhadas e as participações nos fóruns da unidade 3 foram integralmente analisadas e compiladas em três eixos de ação, a saber: 1) Ações com os 5º anos do Ensino Fundamental; 2) Ações com os 6º anos do Ensino Fundamental; e 3) Ações articuladas entre 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

As sugestões aqui descritas serão apresentadas em forma de quadro, com a seguinte estrutura:

- **Ação:** denominação da ação proposta.
- **Objetivos:** apresenta as finalidades e intencionalidades da ação.
- **Descrição e encaminhamentos:** explicita o que é a ação, assim como apresenta sugestões para desenvolvê-la.
- **Período indicado:** aponta o momento mais indicado para desenvolver a ação.

⁴⁹ Orientação nº 01/2021 – Deduc/Seed - Orientação para elaboração de ações e estratégias integradas entre Estado e municípios para o processo de transição de estudantes do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar, que cada um dos itens descritos é apresentado como proposições que podem ser modificadas, adaptadas ou utilizadas como subsídios na elaboração do plano de ação a ser desenvolvido pelas unidades escolares das redes municipais, estadual e privadas, visando superar a ruptura existente entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, assim como possíveis adversidades que possam surgir nesse processo.

8.2.1 Ações com os 5º anos do Ensino Fundamental

Ação	Objetivos	Descrição e encaminhamentos	Período indicado
Orientação ao estudante.	Fazer com que os estudantes compreendam seu desenvolvimento e as mudanças que serão enfrentadas por ele durante o processo de transição.	<ul style="list-style-type: none"> • Nesta ação, é importante que o estudante seja orientado com relação às mudanças a serem enfrentadas por ele em todas as áreas (biológica, cognitiva, social e psicológica). • Antes de iniciar o processo de orientação, a equipe pedagógica, juntamente com o professor, pode aplicar instrumentos para o levantamento de dados que indiquem suas dúvidas e expectativas com relação ao futuro, sua relação com o conhecimento escolar e com a escola, sua convivência familiar, as situações de violência vivenciada, sua visão sobre bullying, preconceito, entre outras possibilidades. • Após o levantamento, pode ser montada uma pauta com temáticas a serem desenvolvidas com a turma ao longo do ano, assim como orientações individuais, conforme a necessidade de cada estudante. 	Ao longo do ano letivo.
Organização do processo de avaliação da aprendizagem.	Possibilitar que o estudante experiencie o contato e a realização de	<ul style="list-style-type: none"> • Prever, no Plano de Trabalho Docente, a utilização de diferentes instrumentos de avaliação como, por exemplo, escrita e apresentação de 	Dias de estudo e planejamento do início do ano letivo.

	<p>diferentes instrumentos de avaliação.</p> <p>Desenvolver a autonomia do estudante no processo de estudo, organização dos seus materiais e prazos, assim como segurança ao realizar atividades avaliativas.</p>	<p>trabalhos individuais e coletivos, produção de recursos audiovisuais, escrita com questões variadas, como descritiva, somativa, de múltipla escolha, de marcar verdadeiro ou falso, de relacionar colunas, com cartão resposta e gabarito, entre outras possibilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● É importante ressaltar que a escolha do instrumento e das questões e atividades a ele relacionadas devem ser sempre organizadas em função dos critérios a serem utilizados no processo avaliativo e definidos no Plano de Trabalho Docente. ● Os estudantes precisam estar cientes dos critérios a serem avaliados antes da aplicação dos instrumentos. ● Repassar um cronograma de avaliações, apresentação e entrega de trabalhos, assim como os critérios e conteúdos a serem cobrados em cada momento avaliativo para que os estudantes possam se organizar quanto aos momentos de estudo, realização de pesquisas, entregas de materiais e atividades. ● Ter um calendário em sala de aula, com tamanho adequado para fácil visualização, com espaço para anotação das atividades e compromissos que estão marcados, retomando no início de cada semana os principais compromissos e prazos que devem ser observados. ● É imprescindível que haja uma devolutiva sobre o desempenho dos estudantes, com apontamentos do que é necessário melhorar, assim como o estímulo sobre os aspectos positivos demonstrados no processo. 	<p>Ao longo do ano, nos momentos de replanejamento e organização do trabalho pedagógico.</p>
--	---	--	--

<p>Organização de aulas com horário semanal.</p>	<p>Promover a autonomia do estudante na organização do tempo para a realização das atividades, assim como nos materiais escolares que serão utilizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar o tempo de trabalho com os componentes curriculares, repassando o quadro de horário de aulas semanal⁵⁰ para os estudantes, conforme a oferta de componentes e tempo de aula da escola. ● É necessário que os horários e componentes curriculares estipulados sejam respeitados. Esta organização não é inflexível nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém é importante que não haja mudanças frequentes para que se estabeleça uma rotina de organização. ● Outra questão que pode ser trabalhada com delimitação do tempo de aula de um determinado componente, é a necessidade de que o aluno desenvolva agilidade no processo de escrita e na realização das atividades. Ele precisa aprender a se organizar em um tempo pré-determinado, pois não há como fazer alterações das aulas, assim como permitir um tempo maior para a realização das atividades e avaliações nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, devido suas características e os diferentes docentes responsáveis pelo trabalho com os componentes curriculares que compõem o currículo. ● Esta ação permite que o estudante crie o hábito de consultar o quadro de horário para separar os materiais escolares necessários para o dia seguinte, assim como realizar as atividades e trabalhos a serem entregues. ● É importante ressaltar que os estudantes precisam ser frequentemente orientados 	<p>Início do ano letivo.</p> <p>Quando necessário.</p>
--	---	--	--

⁵⁰ Veja um exemplo de organização do horário semanal ao final deste capítulo, no item 8.3.1.

		<p>sobre quais procedimentos precisam ser realizados até que ele crie o hábito e passe a se organizar autonomamente. Por este motivo, é essencial que os responsáveis verifiquem se a criança está se organizando corretamente e a oriente caso seja necessário.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Este trabalho deve ser realizado juntamente com os responsáveis. O que cobrar e como orientar o estudante deve ser acordado na reunião do início do ano letivo. 	
Mural de informações.	Desenvolver no estudante o hábito de procurar por si as informações que necessita para se organizar, assim como se inteirar sobre assuntos importantes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Disponibilizar um espaço na parede da sala de aula para a utilização de um mural com recados, informações, calendário e bilhetes encaminhados pela escola. ● Poderão ser disponibilizadas diferentes formatações de <i>planners</i>⁵¹ (diário, semanal ou mensal, controle de hábitos, objetivos da turma) para anotação de cada tipo de informação (tarefas de casa, avaliações, entrega de trabalho, atividades diferenciadas, entre outras). ● Estimular a consulta às informações nele presentes, orientando os estudantes a anotarem as informações em suas agendas pessoais. 	Ao longo do ano letivo.
Utilização da agenda pessoal.	Fomentar a utilização da agenda pessoal na organização e planejamento de ações referentes à escola.	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientar como fazer observações e anotações de entregas de trabalho, dias de atividades avaliativas e datas importantes. ● Estimular que durante o final de semana o estudante analise as observações e anotações registradas, para verificar possíveis pendências e planejar as atividades necessárias para saná-las. 	<p>No início do ano letivo, acompanhando as anotações de forma mais sistemática.</p> <p>Ao longo do ano para verificar a utilização da agenda pessoal.</p>

⁵¹ Veja modelos após o término dos quadros, nos tópicos 8.3.2 a 8.3.5.

		<ul style="list-style-type: none"> • Esta também é uma ação importante de ser desenvolvida em parceria com os responsáveis. É essencial que seja acordado entre a família e a escola a forma de utilização da agenda pessoal. • A ação também pode ser inserida como um dos elementos do quadro de controle de hábitos, conforme tabela apresentada no próximo tópico deste caderno. 	
Uso de caneta.	Promover a familiaridade, assim como correta utilização da caneta nas atividades e registros escolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar os estudantes em que momentos os registros à caneta devem ser realizados. • Explicar que as cores azul e preta são para registros gerais. • Expor que as canetas coloridas devem ser utilizadas apenas para dar destaque ou diferenciar informações, como números e letras de atividades, ao sublinhar títulos, entre outras possibilidades. • Demonstrar como utilizar o corretivo de forma correta, conforme sua especificidade (líquido, em fita, em caneta, entre outros). • Indicar em que circunstâncias os estudantes devem utilizar o lápis de escrever. • Possibilitar a realização de atividades avaliativas com caneta, já que essa será uma prática constante no 6º ano. • Explicitar a importância do cuidado e zelo com seu material escolar, já que os docentes dos anos iniciais costumam ter materiais – como lápis, borracha, caneta, lápis de cor, cola – disponíveis para empréstimo aos estudantes. 	<p>Pode ser exigido o uso da caneta desde o início do ano letivo.</p> <p>No 2º semestre essa prática deve ser intensificada</p>
Reunião com responsáveis.	Conscientizar os responsáveis sobre os processos pedagógicos, de desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar uma reunião com os pais e responsáveis dos estudantes para orientá-los acerca dos procedimentos didáticos e avaliativos que serão utilizados durante o ano, assim 	<p>Início do ano letivo.</p> <p>Uma vez por bimestre/trimestre,</p>

	e de acompanhamento dos estudantes em transição.	<p>como informá-los das ações em que suas atuações serão necessárias, como no caso da organização do material de acordo com o horário de aulas, a utilização da agenda pessoal, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● É essencial que a pauta dessas reuniões seja organizada em parceria com a equipe pedagógica e direção da escola. ● Sugerimos como pauta, os seguintes itens: <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos do trabalho no ano letivo. ○ Ações a serem desenvolvidas com relação ao processo de transição. ○ Organização e procedimentos didáticos e metodológicos do professor. ○ Como acontecerá o processo de avaliação da aprendizagem. ○ Ações que o professor espera colaboração dos responsáveis. ○ Procedimentos e encaminhamentos quanto às atividades, utilização da agenda pessoal, materiais, entrega de trabalho, entre outros. ● É importante ressaltar que os pontos de pauta devem ser retomados nas reuniões a serem realizadas posteriormente. ● É essencial que os aspectos individuais ou situações às particularidades de cada criança devem ser tratadas de forma individual e particular com seus responsáveis, a fim de evitar constrangimentos e exposição do estudante. 	<p>conforme organização da escola.</p> <p>Sempre que necessário.</p>
Projeto Político-Pedagógico.	Institucionalizar as ações relacionadas ao processo de transição, de forma que esta	<ul style="list-style-type: none"> ● Inserir no Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino a visão da escola em relação ao processo de transição, problematizando as situações adversas que são 	<p>Contínuo. Durante o processo de discussão, avaliação e (re)</p>

	seja uma prática do coletivo da escola e não ações isoladas e de cunho individual.	enfrentadas no cotidiano e a partir desse diagnóstico empírico, apresentar a justificativa, objetivos e proposições para o desenvolvimento de um trabalho com vistas a superar a ruptura existente entre Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.	organização das ações planejadas.
Inserção das informações de encaminhamento, atendimento e relatório de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que apresentem dificuldade no processo de ensino-aprendizagem no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE.	Viabilizar o compartilhamento e o acesso dos encaminhamentos e atendimentos realizados, assim como o relatório de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que apresentem dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> ● O(a) Pedagogo(a) deve solicitar o acesso ao SERE, com a função “CONSULTA + PEDAGÓGICO”. Esta é a função que permite a alteração e inserção de informações no campo “Processo de Ensino-Aprendizagem”, disponibilizado na aba “Histórico de Matrículas” do cadastro do estudante. ● É essencial que as informações de encaminhamentos extraescolares⁵² e os atendimentos⁵³ que são realizados ao longo do ano letivo sejam inseridas no sistema. ● As informações do campo “Processo de Ensino-Aprendizagem” devem ser constantemente alimentadas, à medida em que os encaminhamentos e atendimentos ocorram. Todos os dados podem ser alterados, inseridos ou excluídos a qualquer momento dentro do período de matrícula vigente. ● O campo deve ser utilizado como um instrumento da ação pedagógica na escola pois, além de possibilitar o registro dos atendimentos e encaminhamentos realizados de forma cumulativa, o sistema permite que o histórico dos registros seja consultado a qualquer tempo, já que as informações ficam armazenadas e vinculadas ao ano/série de 	Ao longo do ano letivo, sempre que necessário.

⁵² São os encaminhamentos realizados para profissionais de fora da escola, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros.

⁵³ As ações que foram realizadas pela escola, no intuito de superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo estudante, como atendimento no contraturno, apoio individual, encaminhamento de atividades diferenciadas, entre outras possibilidades.

		<p>cada matrícula do processo de escolarização do estudante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elaborar, ao final do ano letivo, o “Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento” e inseri-lo no campo a ele destinado em “<i>Portable Document Format</i>” (PDF). ● Os Relatórios de Aprendizagem e Desenvolvimento⁵⁴ tem o intuito de possibilitar à equipe pedagógica e ao professor do ano subsequente, a identificação prévia dos estudantes que apresentaram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem do ano anterior, assim como o atendimento às suas necessidades pedagógicas. ● É importante ressaltar que esse campo se destina aos estudantes que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, mas NÃO são público-alvo da Educação Especial. ● Os estudantes que possuem laudo e atendimento educacional especializado (AEE) seguem orientações próprias de acompanhamento. 	
<p>Relatório “Ensino-Aprendizagem” no SERE.</p>	<p>Identificar os estudantes que tenham apresentado dificuldade no processo de ensino-aprendizagem no ano anterior.</p> <p>Apresentar e analisar as informações do campo “Processo de Ensino-Aprendizagem” do SERE com os</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● O relatório para identificação dos estudantes que apresentaram dificuldade no processo de ensino-aprendizagem no ano anterior pode ser gerado do SERE seguindo o seguinte percurso: ● Realizar o <i>login</i> no Sistema, disponível no link: SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Acessar o “Menu” disponível no canto superior esquerdo da tela. ○ Ir com o cursor do <i>mouse</i> até o item “Relatórios”. 	<p>Início do ano letivo.</p> <p>Durante a hora-atividade.</p>

⁵⁴ Veja as orientações para elaboração e uma sugestão de modelo para o Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento no tópico 8.3.6.

	professores dos diferentes componentes curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Selecionar o item “Processo de Ensino-Aprendizagem”. ● A relação de alunos da escola pode ser obtida a partir das seguintes informações do campo “Processo de Ensino-Aprendizagem”: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem⁵⁵. ○ Encaminhamentos extraescolares. ○ Atendimentos realizados com o estudante. ○ Relatório geral. ● Essas informações podem ser geradas em dois formatos de arquivo: “<i>Portable Document Format</i>” (.pdf) ou “<i>OpenDocument Text</i>” (.odt). ● Sugerimos que seja utilizado o formato “<i>OpenDocument Text</i>” (.odt), pois o arquivo abre em forma de planilha e pode ser convertido na planilha do Excel ou do Google. Por ser editável, possibilita a aplicação de filtros para facilitar a análise das informações. ● Após a análise dos dados dos estudantes, é importante que a equipe pedagógica apresente as informações disponibilizadas aos professores e definam juntos os encaminhamentos, ações e atendimentos a serem realizados, considerando a realidade da escola e os recursos e estrutura disponíveis. 	
Alternância de professores.	Possibilitar que o estudante vivencie a rotatividade de professores.	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar o horário e a distribuição das funções de docentes para que cada professor fique responsável por um ou mais componentes curriculares. ● Nessa organização, se a escola tiver três turmas de 5º ano, os 	No segundo trimestre.

⁵⁵ Veja o exemplo nos itens 8.3.7 a 8.3.10.

		<p>professores regentes ficam responsáveis, cada um, por um ou mais componentes curriculares, ministrando as aulas de seu(s) componente(s) nas três turmas, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Professor(a) da turma A – Língua Portuguesa nas turmas A, B e C; ● Professor da turma B – Matemática nas turmas A, B e C; ● Professor da turma C – História, Geografia e Ciências nas turmas A, B e C. 	
--	--	--	--

8.2.2 Ações com os 6º anos do Ensino Fundamental

Ação	Objetivos	Descrição e encaminhamentos	Período indicado
Lista de material escolar das turmas de 6º ano do Ensino Fundamental	Recomendar os materiais mais indicados para utilização dos estudantes do 6º ano.	<ul style="list-style-type: none"> ● Grande parte dos estudantes oriundos dos Anos Iniciais têm seus materiais escolares organizados pelo(a) professor(a) regente. Ele é o responsável por regular sua utilização, assim como guardá-lo quando não são necessários. ● Por este motivo, é importante que a lista de material, assim como a orientação ao responsável por sua aquisição, a realidade vivenciada pelo estudante ao ser definida. ● É importante que os cadernos a serem utilizados sejam individuais (um para cada componente curricular) e, de preferência, do tipo brochura. Quem tem experiência no contato com os estudantes do 6º ano já testemunhou a quantidade de folhas arrancadas e desperdiçadas quando a encadernação é do tipo espiral, dada sua facilidade. ● Outra sugestão é utilizar cores de capas de caderno diferentes, designando uma cor para cada 	Ano letivo anterior.

		<p>componente curricular, para facilitar a organização e seleção dos materiais do dia pelo estudante, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Preto – matemática; ○ Azul – língua portuguesa; ○ Vermelho – história; ○ Verde – geografia; ○ Amarelo – ciências. <ul style="list-style-type: none"> ● Cadernos de 10 matérias dificultam a organização, assim como podem acarretar o excesso de peso carregado pelos estudantes, já que alguns componentes têm uma quantidade maior de conteúdos e atividades, fazendo com que haja a necessidade da aquisição de novos cadernos, antes que todas as folhas referentes aos outros componentes sejam totalmente utilizadas. ● Os fichários e folhas soltas também não são indicados, já que é possível inserir e retirar as páginas com grande facilidade, podendo acarretar a perda de registros. ● Cola em bastão e corretivo em fita permitem uma maior agilidade do estudante, já que demandam um tempo menor para secagem. ● Lapiseiras que utilizam grafite menor que 0,7 mm não são indicadas por exigirem um controle maior na pressão aplicada no momento da escrita. ● Canetas esferográficas são mais recomendadas, sendo as de ponta porosa mais difíceis de manusear, devido às possibilidades de borrar a folha e serem mais complicadas de serem ‘apagadas’ com o corretivo líquido. 	
<p>Reunião com responsáveis.</p>	<p>Conscientizar os responsáveis sobre os processos pedagógicos, de desenvolvimento e de acompanhamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar uma reunião com os pais e responsáveis dos estudantes para orientá-los acerca dos procedimentos didáticos e avaliativos que serão utilizados durante o ano, assim como informá-los das ações em que suas atuações serão necessárias, como 	<p>No início do ano letivo.</p>

	<p>dos estudantes em transição.</p>	<p>no caso da organização do material de acordo com o horário de aulas, a utilização da agenda pessoal, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● É essencial que além da equipe pedagógica, os professores de todos os componentes curriculares participem da reunião com os responsáveis, a fim de explicitarem sua metodologia de ensino. ● Sugerimos como pauta, os seguintes itens: <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos do trabalho no ano letivo. ○ Ações a serem desenvolvidas com relação ao processo de adaptação dos estudantes na organização escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental. ○ Organização e procedimentos didáticos e metodológicos dos professores responsáveis por cada componente curricular. ○ Como é o sistema de avaliação da escola (médias: aritmética, somativa, ponderada), número de avaliações, composição de notas (instrumentos e critérios), recuperação da aprendizagem e do rendimento (nota) ○ Ações que o professor espera colaboração dos responsáveis. ○ Procedimentos e encaminhamentos quanto às atividades, utilização da agenda pessoal, materiais, entrega de trabalho, entre outros. ● É importante ressaltar que os pontos de pauta e os acordos realizados devem ser retomados nas reuniões a serem realizadas posteriormente. ● É essencial que os aspectos individuais ou situações relacionadas às especificidades de cada criança devem ser tratadas de forma particular com seus responsáveis, a fim de evitar 	<p>Ao término de cada trimestre ou bimestre.</p> <p>Sempre que necessário.</p>
--	-------------------------------------	---	--

		constrangimentos e exposição do estudante.	
Orientação ao estudante.	Fazer com que os estudantes compreendam seu desenvolvimento e as mudanças que serão enfrentadas por ele durante o processo de transição.	<ul style="list-style-type: none"> ● Nesta ação, é importante que o estudante seja orientado com relação às mudanças a serem enfrentadas por ele em todas as áreas (biológica, cognitiva, social e psicológica). ● Antes de iniciar o processo de orientação, a equipe pedagógica, juntamente com os professores, pode aplicar instrumentos para o levantamento de dados que indiquem suas dúvidas e expectativas com relação ao futuro, sua relação com o conhecimento escolar e com a escola, sua convivência familiar, as situações de violência vivenciada, sua visão sobre bullying, preconceito, entre outras possibilidades. ● Após o levantamento, pode ser montada uma pauta com temáticas a serem desenvolvidas com a turma ao longo do ano, assim como orientações individuais, conforme a necessidade de cada estudante. ● Uma possibilidade é envolver o grêmio estudantil em algumas ações, no sentido de ter uma conversa mais próxima com os estudantes do 6º ano. ● Podem também ser organizadas palestras com diferentes profissionais, como psicólogo, ginecologista, clínico geral, nutricionista entre outros, que podem ser dirigidas aos estudantes, aos responsáveis ou aos professores. Por ser uma fase marcada por diversas transformações, as orientações apresentadas ou assuntos discutidos nos debates podem contribuir para as relações do estudante consigo, com a escola e com seu núcleo familiar. 	Ao longo do ano letivo.

<p>Mural de informações.</p>	<p>Criar o hábito de o estudante procurar por si as informações que necessita para se organizar, assim como se inteirar sobre assuntos importantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar um espaço na parede da sala de aula para a utilização de um mural com recados, informações, calendário e bilhetes encaminhados pela escola. • Poderão ser disponibilizadas diferentes formatações de <i>planners</i>⁵⁶ (diário, semanal ou mensal, controle de hábitos, objetivos da turma) para anotação de cada tipo de informação (tarefas de casa, avaliações, entrega de trabalho, atividades diferenciadas, entre outras). • Estimular a consulta às informações nele presentes, orientando os estudantes a anotarem e as consultarem em suas agendas pessoais. 	<p>Ao longo do ano letivo.</p>
<p>Utilização da agenda pessoal.</p>	<p>Fomentar a utilização da agenda pessoal na organização e planejamento de ações referentes à escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar como fazer observações e anotações de entregas de trabalho, dias de atividades avaliativas e datas importantes. • Estimular que, durante o final de semana, o estudante analise as observações e anotações registradas para verificar pendências e planeje as atividades necessárias para saná-las. • Esta também é uma ação importante de ser desenvolvida em parceria com os responsáveis. É essencial que seja acordado entre a família e a escola a forma de utilização da agenda pessoal. • A ação também pode ser inserida como um dos elementos do quadro de controle de hábitos, conforme tabela apresentada no próximo tópico deste caderno, no item 3, tópico 10.4. 	<p>No início do ano letivo, acompanhando as anotações de forma mais sistemática.</p> <p>Ao longo do ano para verificar a utilização da agenda pessoal.</p>
<p>Acolhimento dos estudantes</p>	<p>Conhecer a estrutura física da</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro dia do ano letivo, é importante que os estudantes do 6º ano sejam recebidos e orientados 	<p>No início do ano letivo.</p>

⁵⁶ Veja modelos após o término dos quadros, nos tópicos 8.3.2 a 8.3.5.

	<p>instituição de ensino.</p> <p>Se familiarizar com organização do tempo (horário de aulas, troca de professores, entrada, intervalo, saída, entre outros).</p> <p>Possibilitar o estabelecimento de vínculo do estudante com a escola.</p>	<p>com maior atenção por parte dos profissionais da escola. Equipe pedagógica, direção, auxiliares administrativos e serviços gerais podem colaborar para que eles não se sintam 'perdidos' frente à nova escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O grêmio estudantil também pode ser designado para fazer a recepção aos novos estudantes. • É essencial que no início do período de aula do primeiro dia, os estudantes recebam as orientações e informações referente à organização da escola, como horário de entrada, saída, início e término de cada aula, como funciona o intervalo, se há cantina comercial para a venda de lanches e bebidas, se existe oferta de lanche gratuito, funcionamento da biblioteca, laboratórios de ciência, informática, entre outros, sala de artes, atendimento realizado pela equipe pedagógica e secretaria, serviços de reprografia, materiais multimídia disponíveis para utilização, entre outros. • Após essa explicação inicial, é importante que os estudantes sejam levados aos diferentes espaços da escola, como quadra poliesportiva, refeitório, salas da direção e da equipe pedagógica, banheiros, biblioteca, laboratórios, secretaria, entre outros. 	
<p>Compreensão das diferentes funções exercidas pelos profissionais da escola.</p>	<p>Conhecer as funções desempenhadas pelos profissionais que atuam na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É primordial que o estudante conheça os profissionais e que tipo de função cada um desempenha na instituição. • Isso permite que o estudante saiba a quem recorrer caso necessite de algo ou enfrente alguma situação adversa durante sua permanência na escola. 	<p>No início do ano letivo.</p>
<p>Horários diferenciados.</p>	<p>Oportunizar a adaptação à entrada e saída de aulas e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É importante que os estudantes desenvolvam a habilidade de 	<p>Primeira quinzena ou</p>

	intervalo com um menor número de estudantes em circulação.	<p>transitar com mais segurança dentro da escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A organização da saída antecipada para o intervalo/recreio, permitindo que os estudantes dos 6º anos saiam 5 minutos antes das outras turmas, possibilita que entendam o funcionamento de pedidos na cantina comercial, ou como receber o lanche gratuito ofertado pela escola. ● A saída da escola por escalonamento de turmas (começando pelas turmas dos 6º anos) facilita a identificação dos responsáveis ou do transporte escolar utilizado, pois o número menor de estudantes transitando evita a aglomeração de pessoas e o enfrentamento de situações que possam desencadear insegurança, ansiedade ou equívocos. 	mês do ano letivo.
Horário semanal	Possibilitar um maior tempo de aula dos componentes curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar o horário semanal de forma que haja o maior número possível de aulas geminadas. Isso auxilia o estudante no desenvolvimento da agilidade e a se adaptar melhor às trocas de aulas. ● Evitar as mudanças no horário semanal de aulas, como o intuito de se estabelecer uma rotina para estudo, organização do material e realização das atividades de casa e de trabalhos. 	Ao longo do ano letivo.
Fortalecimento do vínculo entre professores e estudantes.	Possibilitar o contato entre professores e estudantes para além da sala de aula e do trabalho docente.	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar momentos em que os docentes convivam com os estudantes em situações diferentes das vivenciadas em sala de aula, como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Campeonatos; ○ Gincanas; ○ intervalo/recreio; ○ atividades extracurriculares e de lazer. 	<p>Durante o primeiro bimestre e/ou trimestre.</p> <p>Ao longo do ano letivo.</p>

<p>Professor titular.</p>	<p>Promover ações para a designação de professores titulares das turmas de 6º anos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● O professor titular consiste no professor de referência para os estudantes da turma. ● A atribuição de titular pode ser realizada de diferentes formas, como indicação da equipe pedagógica, considerando a afinidade e perfil do professor com a turma, por sorteio e por processo de consulta. ● É importante ressaltar que realizar um processo de consulta com os estudantes para a nomeação do professor titular é mais coerente com os princípios da gestão democrática e da razão pública. ● Neste caso, é essencial que os estudantes sejam orientados quanto aos critérios que devem ser considerados ao definir sua escolha. Isso porque há uma propensão que os professores titulares sejam selecionados conforme sua popularidade e a afinidade que possui com a turma, do que na análise do seu perfil para desempenho da função. 	<p>Ao longo do ano letivo.</p>
<p>Inserção das informações de encaminhamento, atendimento e relatório de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que apresentam dificuldade no processo de ensino-aprendizagem no Sistema Estadual de Registro Escolar - SERE</p>	<p>Viabilizar o compartilhamento e o acesso dos encaminhamentos e atendimentos realizados, assim como o relatório de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que apresentam dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● O(a) Pedagogo(a) deve solicitar o acesso ao SERE, com a função "CONSULTA + PEDAGÓGICO". Esta é a função que permite a alteração e inserção de informações no campo "Processo de Ensino-Aprendizagem", disponibilizado na aba "Histórico de Matrículas" do cadastro do estudante. ● É essencial que as informações de encaminhamentos extraescolares⁵⁷ e os atendimentos⁵⁸ que são realizados ao longo do ano letivo sejam inseridos no sistema. 	<p>Ao longo do ano letivo.</p>

⁵⁷ São os encaminhamentos realizados para profissionais de fora da escola, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros.

⁵⁸ As ações que foram realizadas pela escola, no intuito de superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo estudante, como atendimento no contraturno, apoio individual, encaminhamento de atividades diferenciadas, entre outras possibilidades.

		<ul style="list-style-type: none"> ● As informações do campo “Processo de Ensino-Aprendizagem” devem ser constantemente alimentadas, à medida em que os encaminhamentos e atendimentos ocorram. Todos os dados podem ser alterados, inseridos ou excluídos a qualquer momento dentro do período de matrícula vigente. ● O campo deve ser utilizado como um instrumento da ação pedagógica na escola pois, além de possibilitar o registro dos atendimentos e encaminhamentos realizados de forma cumulativa, o sistema permite que o histórico dos registros seja consultado a qualquer tempo, já que as informações ficam armazenadas e vinculadas ao ano/série de cada matrícula do processo de escolarização do estudante. ● Elaborar, ao final do ano letivo, o “Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento” e inseri-lo no campo a ele destinado em “<i>Portable Document Format</i>” (PDF). ● Os Relatórios de Aprendizagem e Desenvolvimento⁵⁹ têm o intuito de possibilitar à equipe pedagógica e ao professor do ano subsequente, a identificação prévia dos estudantes que apresentaram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem do ano anterior, assim como o atendimento às suas necessidades pedagógicas. ● É importante ressaltar que esse campo se destina aos estudantes que apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, mas NÃO são público-alvo da Educação Especial. ● Os estudantes que possuem laudo e atendimento educacional especializado (AEE) seguem 	
--	--	---	--

⁵⁹ Veja as orientações para elaboração e uma sugestão de modelo para o Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento no tópico 8.3.6.

		orientações próprias de acompanhamento.	
Relatório “Ensino-Aprendizagem” no SERE.	<p>Identificar os estudantes que tenham apresentado dificuldade no processo de ensino-aprendizagem no ano anterior.</p> <p>Apresentar e analisar as informações do campo “Processo de Ensino-Aprendizagem” do SERE com os professores dos diferentes componentes curriculares.</p>	<p>orientações próprias de acompanhamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O relatório para identificação dos estudantes que apresentaram dificuldade no processo de ensino-aprendizagem no ano anterior pode ser gerado do SERE seguindo o seguinte percurso: ● Realizar o <i>login</i> no Sistema, disponível no link: SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar. <ul style="list-style-type: none"> ○ Acessar o “Menu” disponível no canto superior esquerdo da tela. ○ Ir com o cursor do <i>mouse</i> até o item “Relatórios”. ○ Selecionar o item “Processo de Ensino-Aprendizagem”. ● A relação de alunos da escola pode ser obtida a partir das seguintes informações do campo “Processo de Ensino-Aprendizagem”: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem. ○ Encaminhamentos extraescolares. ○ Atendimentos realizados com o estudante. ○ Relatório geral. ● Essas informações podem ser geradas em dois formatos de arquivo: “<i>Portable Document Format</i>” (.pdf) ou “<i>OpenDocument Text</i>” (.odt). ● Sugerimos que seja utilizado o formato “<i>OpenDocument Text</i>” (.odt), pois o arquivo abre em forma de planilha e pode ser convertido na planilha do Excel ou do Google. Por ser editável, possibilita a aplicação de filtros para facilitar a análise das informações. ● Após a análise dos dados dos estudantes, é importante que a equipe pedagógica apresente as informações disponibilizadas aos professores e definam juntos os encaminhamentos, ações e 	<p>Início do ano letivo.</p> <p>Durante a hora-atividade.</p>

		atendimentos a serem realizados, considerando a realidade da escola e os recursos e estrutura disponíveis.	
--	--	--	--

8.2.3 Ações integradas entre 5º e 6º anos do Ensino Fundamental

Para que as ações integradas entre as redes municipal e estadual possam se efetivar, é essencial que a direção e equipe pedagógica de ambas as instituições estabeleçam um canal de comunicação contínuo, assim como elaborem, em conjunto, o plano de ação com atividades, encaminhamentos, responsáveis e cronograma de execução no início do ano letivo.

Considerando que o diálogo, integração e parceria das equipes envolvidas é pressuposto para a concretização do plano de ação elaborado, essa questão não será repetida na descrição e encaminhamentos das proposições abaixo descritas.

Ação	Objetivos	Descrição e encaminhamentos	Período indicado
Visita do 5º ano à instituição que oferta os Anos Finais	Conhecer a organização e estrutura da instituição de ensino que oferta os Anos Finais do Ensino Fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> É necessário que haja uma reunião entre as equipes para organização da visita, das atividades que serão desenvolvidas, se será ofertado um lanche aos estudantes do 5º ano durante o período em que permanecerão na escola, a definição das responsabilidades e funções dos sujeitos envolvidos no acolhimento e apresentação do espaço, entre outras possibilidades, considerando a realidade da escola. Nesta ação, os estudantes dos Anos Finais podem desenvolver algumas ações, como a recepção dos estudantes do 5º ano, a apresentação do espaço, a realização de atividades recreativas e esportivas, uma roda de conversa para responder perguntas e curiosidades. 	Mês de novembro.

		<ul style="list-style-type: none"> • É importante que haja uma fala inicial da direção da escola que oferta os Anos Finais, apresentando a história da instituição, o número de estudantes atendidos, turmas e cursos ofertados, assim como o que se espera dos estudantes que irão ingressar no 6º ano no ano subsequente. • A equipe pedagógica também deve participar desse momento inicial, explicitando de que forma acontece a organização do trabalho pedagógico na escola, como é o sistema de avaliação e as responsabilidades e direitos dos estudantes. 	
Trabalho pedagógico integrado nas aulas de ciências.	Possibilitar que estudantes e professores e estudantes possam experienciar encaminhamentos diferentes a partir de um conteúdo comum.	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de um conteúdo comum entre as turmas de 5º e 6º anos, poderão ser desenvolvidas diferentes atividades, como: <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabalho em grupo em que as equipes contenham estudantes de ambos os anos em sua composição. ○ Apresentação de trabalhos e pesquisas de um conteúdo ou temática comum, onde os estudantes do 5º ano apresentam para os estudantes do 6º ano e os estudantes do 6º ano apresentam para o 5º ano. ○ Aula prática e de campo. ○ Aula conjunta entre 5º e 6º anos dos assuntos e conteúdos a serem trabalhados. ○ Utilização de diferentes recursos didáticos e midiáticos, tanto na aula do professor, quanto nas produções e atividades dos estudantes. 	Ao longo do ano letivo.
Grupo de estudos entre os docentes e equipe pedagógica.	Se apropriar dos aspectos teóricos relacionados ao processo de transição.	<ul style="list-style-type: none"> • A organização dos grupos de estudo pode ser realizada pelo Núcleo Regional de Educação, na intenção de viabilizar a discussão para o grupo de escolas municipais e estaduais de um mesmo município ou região ou na 	Conforme interesse e disponibilidade dos participantes.

		<p>articulação entre as direções e equipes pedagógicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O planejamento para realização desta ação deve prever a carga horária total do grupo de estudos, a periodicidade (semanal, quinzenal, mensal) dos encontros, se eles acontecerão de forma presencial ou à distância, o horário e local das reuniões e o cronograma de discussão, contendo a data, a temática e as referências e textos para o debate. ● Uma sugestão é utilizar a primeira parte deste caderno como subsídio para estudo e discussão, assim como selecionar, nas referências dos capítulos, textos para aprofundamento e ampliação das temáticas. 	
<p>Comissão de fortalecimento, implementação e monitoramento de ações e estratégias.</p>	<p>Instituir uma comissão de articulação formada por representantes da Rede Municipal e Rede Estadual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● A proposta de se instituir uma comissão tem a finalidade de planejar, organizar, monitorar e avaliar as ações a serem desenvolvidas de forma articulada entre as redes de ensino. ● Esta comissão pode ser composta por Grupos de Trabalho responsáveis pelos seguintes campos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Currículo: elaboração conjunta de avaliações diagnósticas, discussão sobre resultados de avaliações internas e externas, compartilhamento de dados e decisões dos Conselhos de Classe, entre outros. ○ Ações de integração: organização de atividades culturais, esportivas e recreativas envolvendo as duas redes de ensino. ○ Atividades de 'preparação': estruturação de ações e planejamento de atividades de orientação ao estudante, quanto sua postura, organização, o desenvolvimento de hábitos e autonomia. 	<p>Composição da equipe no início do ano letivo e desenvolvimento de ações ao longo do período.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • A formação desta equipe favorece uma unidade no trabalho com a transição em mais de uma escola da mesma rede de ensino. 	
Canal de comunicação entre os docentes.	Ampliar as oportunidades de comunicação e diálogo entre os docentes dos 5º e 6º anos.	<ul style="list-style-type: none"> • Existem diferentes recursos que podem ser utilizados para oportunizar situações de diálogo e comunicação entre os docentes. • Podem ser utilizados diferentes aplicativos e plataformas para compartilhamento de materiais e discussão. • Sugestões de aplicativos de mensagens: <ul style="list-style-type: none"> ○ WhatsApp; ○ Telegram; ○ Viber; ○ Signal; ○ Messenger; ○ Skype. • Sugestões de plataformas para criação de blog: <ul style="list-style-type: none"> ○ Wordpress; ○ Tumblr; ○ Blogger; ○ Weebly; ○ Medium. • Sugestões de plataformas para criação de Fórum de discussão: <ul style="list-style-type: none"> ○ Wix; ○ WordPress; ○ uCoz; ○ Facebook. • Sugestão para criar uma sala para discussão e compartilhamento de materiais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Google Classroom. 	A qualquer tempo.
Momentos de articulação previstos no cronograma de atividades anual da escola.	Promover ações de integração entre estudantes e entre profissionais da educação.	<ul style="list-style-type: none"> • Esta ação permite a realização de uma vasta possibilidade de atividades que envolvam os profissionais da educação e/ou os estudantes dos Anos Iniciais e Finais, com diferentes objetivos, como a formação continuada, grupo 	Início do ano letivo.

		<p>de estudos, apresentações culturais, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A vantagem de se estabelecer um cronograma conjunto de ações integradas está no processo de elaboração do plano de ação conjunta e nas relações e desdobramentos dela derivada. 	
Encontros de análise dos resultados das avaliações externas.	Fomentar a discussão sobre a finalidade, os resultados e implicações das avaliações externas na prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • É importante ressaltar que as avaliações externas ou em larga escala avaliam um recorte do currículo. • As análises dos resultados devem estar combinadas com dados provenientes do contexto social, cultural e do rendimento obtido pelos estudantes com as avaliações da aprendizagem. • Esse 'diagnóstico' só é relevante se oferecer subsídios para o replanejamento da prática pedagógica e da ação da gestão da escola. • Entender que bons resultados de proficiência são consequência da aprendizagem e que não se restringem aos descritores das avaliações externas, é primordial para o alcance de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade e compromisso pedagógico. 	Momentos de planejamento, replanejamento, assim como após o processo de divulgação dos resultados da avaliação externa aplicada.
Encontro de gestores e pedagogos.	Buscar, conjuntamente, meios para superar adversidades que permeiam o cotidiano escolar e a prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Para além de discussões teóricas ou somente práticas, a práxis⁶⁰ é essencial para a constituição de um trabalho intencional e coerente com o contexto social, político, econômico e cultural que a instituição está inserida. • Sugerimos a reflexão sobre os seguintes assuntos nesses encontros, relacionando sempre as possibilidades de integração entre 	A qualquer tempo.

⁶⁰ Processo pelo qual a prática é definida a partir de uma concepção que expressa a intencionalidade da ação desenvolvida.

		<p>os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Gestão democrática; ○ Currículo; ○ Organização do trabalho pedagógico; ○ Didática e prática do ensino; ○ Avaliação da aprendizagem; ○ Processo de desenvolvimento humano. <ul style="list-style-type: none"> ● Os encontros podem ser previstos para realização presencial ou on-line. No entanto, é importante que uma ou duas pessoas sejam responsáveis por conduzir o processo de discussão. ● Pode ser realizado um rodízio dos responsáveis pelas discussões, conforme o assunto a ser abordado. 	
Utilização compartilhada do acervo da biblioteca.	Oportunizar que os estudantes utilizem o espaço e o acervo da biblioteca das escolas.	<ul style="list-style-type: none"> ● A ideia nesta ação é permitir o uso da estrutura e o empréstimo do acervo da biblioteca da escola que oferta o 5º ano para os estudantes do 6º ano e da biblioteca da escola que oferta o 6º ano para os estudantes do 5º ano. ● É importante que o cadastro dos estudantes da outra instituição seja previamente realizado, assim como devem ser orientados sobre os procedimentos, suas responsabilidades e benefícios como usuários da estrutura e acervo. ● Podem ser realizadas também, atividades com horário e data previamente definidos, como contação de histórias, declamação de poesias, entre outras possibilidades. 	Ao longo do ano letivo.
Atividades culturais.	Possibilitar a convivência e o compartilhamento de experiências entre os estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Diferentes formatos podem ser organizados para a realização de atividades culturais, como recitais de poesias, mostra de arte, apresentações musicais, sessões de cinema, entre outras possibilidades. 	A qualquer tempo.

		<ul style="list-style-type: none"> ● As mostras e atividades podem ser realizadas pelos próprios estudantes e contar, também, com a participação de músicos, musicistas, atores e artistas profissionais e amadores. 	
Aula inaugural no 6º ano.	Organizar um período para que o estudante do 5º ano vivencie a realidade de ter as 5 aulas de componentes curriculares diferentes na escola do 6º ano.	<ul style="list-style-type: none"> ● Nesta ação, o estudante do 5º ano tem a oportunidade de conhecer professores que atuam no 6º ano, como conduzem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, como funciona a troca de professores entre as aulas, o momento do recreio/intervalo, entre outros. 	Durante o último bimestre/trimestre.
Troca de cartas.	Incentivar a produção textual e o diálogo entre os estudantes do 5º e 6º anos.	<ul style="list-style-type: none"> ● A correspondência entre os estudantes possibilita, tanto o desenvolvimento da escrita, como a interação e vínculo entre eles. ● Podem ser utilizados meios digitais (e-mails) também, dependendo da realidade social e a estrutura disponível nas escolas. ● É essencial que haja uma orientação prévia aos estudantes do 5º ano para que se apresentem, se descrevam e questionem os estudantes do 6º ano sobre suas dúvidas com relação ao processo de transição. ● É necessário que essa orientação também aconteça com os estudantes do 6º ano, no sentido de explicar como proceder ao se apresentarem e se descreverem e como responderem os questionamentos recebidos. ● É importante ressaltar que esta atividade precisa ser mediada e orientada pelo professor, até pelo cuidado com o conteúdo que será compartilhado entre os estudantes. 	Ao longo do ano ou em períodos determinados.
Reunião com responsáveis dos	Amenizar a ansiedade e dúvidas que os	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar uma reunião com os pais e responsáveis dos estudantes do 5º ano, com a presença da direção 	A qualquer tempo.

estudantes do 5º ano.	responsáveis tenham com relação à escola que oferta o 6º ano e sua organização.	<p>e equipe pedagógica da escola do 6º ano, a fim de orientá-los acerca dos procedimentos didáticos e avaliativos que serão utilizados durante o ano seguinte.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sugerimos como pauta, os seguintes itens: <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos do trabalho nos Anos Finais do Ensino Fundamental. ○ Como se dá o atendimento ao estudante e aos responsáveis na instituição que oferta o 6º ano. ○ Ações a serem desenvolvidas com relação ao processo de adaptação dos estudantes na organização escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental. ○ Organização e procedimentos didáticos e metodológicos dos diferentes componentes curriculares. ○ Como é o sistema de avaliação da escola (médias: aritmética, somativa, ponderada), número de avaliações, composição de notas (instrumentos e critérios), recuperação da aprendizagem e do rendimento (nota). 	
-----------------------	---	---	--

8.3 EXEMPLOS CITADOS

8.3.1 Quadro de organização semanal de aulas

AULA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª	LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	PRODUÇÃO DE TEXTO	MATEMÁTICA	ARTE
2ª	LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	DESAFIOS MATEMÁTICOS	MATEMÁTICA	ARTE
	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
3ª	BIBLIOTECA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	EDUCAÇÃO FÍSICA
4ª	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA	GEOGRAFIA	ENSINO RELIGIOSO

Fonte: Autoras, 2021

8.3.2 Planner mensal

NOVEMBRO						
DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Fonte: Autoras, 2021

8.3.3 Tabela de controle de hábitos

CONTROLE DE HÁBITOS - Novembro																														
ATIVIDADE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Entrega de tarefas de casa	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Incompleto	Realizado	Realizado	Incompleto	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado
Entrega de trabalhos	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Incompleto	Incompleto	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado	Não realizado
Material do dia	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	Realizado	

Legenda:
 Realizado: ■
 Incompleto: ■
 Não realizado: ■
 Sem atividade: ■

Fonte: Autoras, 2021

8.3.4 Quadro de objetivos da turma

5º ano A	
Nossos objetivos	Nossos desejos
✓ Aprender operações de divisão por dois números	Visitar os principais pontos turísticos da Lapa
Arrecadar brinquedos para doação no dia das crianças	✓ Fazer aula de campo no Parque Vila Velha

Fonte: Autoras, 2021

- Utilizar linguagem formal, evitando-se abreviações, siglas e utilização de gírias e expressões coloquiais.
- **NÃO** utilizar termos pejorativos e opinião pessoal nos relatos. As informações devem ser técnicas e expressar fatos e situações vivenciadas no cotidiano escolar.
- A avaliação e descrição refere-se sempre, e somente, à criança. Toda comparação deve ser feita com relação a ela mesma.
- Não devem ser expressas somente as questões relacionadas às dificuldades, mas também aos interesses, as potencialidades e as necessidades apresentadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

c) Eixo 1 – Contexto social e pessoal

- Apontar como se dá a socialização do estudante com relação aos colegas, ao professor e seus responsáveis.
- Relatar casos de violências vivenciadas e encaminhamentos realizados à Rede de Proteção.
- Informar resultados obtidos com encaminhamentos e avaliações extraescolares solicitadas aos responsáveis.
- Indicar se houve algum encaminhamento sem devolutiva.

d) Eixo 2 – Aprendizagem

- O parâmetro utilizado para a elaboração do relatório referente aos aspectos da aprendizagem deve ser sempre a proposta pedagógica da escola, o plano de trabalho docente, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos trabalhados ao longo do ano/período de avaliação.
- É importante observar que existem diferenças significativas entre os relatórios elaborados para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por isso o currículo deve ser sempre referência para sua elaboração.
- Devem ser contemplados todos os componentes curriculares e/ou atividades que o estudante participe, descrevendo os avanços e apontando as dificuldades encontradas.
- Ressaltar os atendimentos realizados como tentativa para a superação das dificuldades apresentadas.

e) Eixo 3 – Indicações a serem observadas no ano subsequente

- Apontar os atendimentos/encaminhamentos necessários para que as necessidades do estudante sejam atendidas.

- Indicar as áreas/componentes curriculares que o estudante precisa de acompanhamento pedagógico.
- Sinalizar o que ainda é necessário ser desenvolvido com relação à escola e ao estudo.

f) Sugestão de formatação do arquivo

<p>INSERIR AS INFORMAÇÕES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO (Nome, endereço, telefone)</p>	<p>LOGO</p>	
<p>Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento</p>		
<p>Nome do estudante: _____</p>		
<p>Data de Nascimento: ___/___/___ Ano: ___ Turma: ___ Turno: _____</p>		
<p>1) Contexto social e pessoal:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>2) Aprendizagem:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>3) Indicações a serem observadas no ano subsequente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		
<p>Cidade, ___ de _____ de _____.</p>		
<p>_____ Nome do(a) Professor(a) Função: _____ RG: _____</p>	<p>_____ Nome do(a) Pedagogo(a) Função: _____ RG: _____</p>	<p>_____ Nome do(a) Diretor(a) Função: _____ RG: _____</p>

Fonte: Autoras, 2021

8.3.7 Dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem

Relatório de alunos - Dificuldade no processo de ensino-aprendizagem									
Cgm	Nome	Dt. Nascimento	Idade	Curso	Seriação	Turma	Turno	Disciplina	Dificuldade de aprendizagem
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	MATEMATICA	Raciocínio lógico-matemático
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	PORTUGUES	Interpretação de texto
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	MATEMATICA	Resolução de situações-problema
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	PORTUGUES	Produção textual
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	MATEMATICA	Operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão)
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	PORTUGUES	Oralidade
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	PORTUGUES	Leitura

Fonte: (PARANÁ, 2021)

8.3.8 Encaminhamentos extraescolares

Relatório de alunos - Encaminhamentos extra-escolares									
Cgm	Nome	Dt. Nascimento	Idade	Curso	Seriação	Turma	Turno	Encaminhamento	Descrição
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Fonoaudiologia	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Psicologia	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Oftalmologia	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Outros	99999
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Psiquiatria	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Nenhum	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Otorrinolaringologia	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Neurologia	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Psicopedagogia	

Fonte: (PARANÁ, 2021)

8.3.9 Atendimentos realizados com o estudante

Relatório de alunos- Atendimentos realizados									
Cgm	Nome	Dt. Nascimento	Idade	Curso	Seriação	Turma	Turno	Atendimento	Descrição
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Atividades adaptadas/diferenciadas	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Reforço escolar	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Sala de apoio à aprendizagem	
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Outros	dddd
		01/11/2011	9	ENSINO FUND. 1/5 ANO-CICLO	2º Ano do 2º Ciclo	C	Manhã	Apoio individual	

Fonte: (PARANÁ, 2021)

8.3.10 Relatório geral

Relatório de alunos- Atendimentos realizados									
NOME DA ESCOLA E DATA DE GERAÇÃO DO RELATÓRIO									
Cgm	Nome	Dt. Nascimento	Idade	Curso	Seriação	Turma	Turno	Atendimentos	Dificuldades
		06/05/2011	10	ENSINO FUND. 1/5 ANO-SERIE	4º Ano	B	Manhã	Sala de apoio à aprendizagem #	PORTUGUES [Leitura, Produção textual, Oralidade, Interpretação de texto] MATEMATICA [Operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão), Resolução de situações-problema, Raciocínio lógico-matemático]

Fonte: (PARANÁ, 2021)

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Orientação n.º 001/2021 – DEDUC/SEED**. Orientação para elaboração de ações e estratégias integradas entre Estado e municípios para o processo de transição de estudantes do 5.º para o 6.º ano do Ensino Fundamental. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE)**. (Celepar). Disponível em: <https://www.sere.pr.gov.br/sere/>. Acesso em: 05 maio 2022.

CAPÍTULO 9



9. ORGANIZAÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA ESCOLA: FICHAS, INSTRUMENTOS E SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTOS

Ana Carolina Camargo Morello⁶¹
Renata Aparecida Quani⁶²

Organizar o trabalho pedagógico na escola, requer intencionalidade e a definição de instrumentos que auxiliem os profissionais nos registros para diagnóstico e acompanhamento, bem como a definição de ações e estratégias que possam superar as adversidades identificadas e possibilitar o enfrentamento aos desafios que surgem no cotidiano escolar.

Deste modo, o presente capítulo tem o intuito de apresentar sugestões de instrumentos diversificados e possibilidades de encaminhamentos para a organização do trabalho da equipe pedagógica das instituições de ensino.

É importante ressaltar que todas as propostas aqui apresentadas podem ser adaptadas e/ou reorganizadas de acordo com a realidade e a necessidade de cada escola, assim como manifestar que os encaminhamentos que acompanham os instrumentos são fruto da prática pedagógica e da experiência acumulada ao longo dos anos de atuação das autoras como docentes e pedagogas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio.

Cabe ainda evidenciar que a equipe pedagógica, apesar de se deparar com inúmeras situações inesperadas, precisa planejar e organizar antecipadamente o exercício

⁶¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Atualmente é técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: anamorello@gmail.com.

⁶² Especialista em Educação Inclusiva e Psicopedagogia. Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Itararé (2012). Atualmente ministra aulas em cursos de especialização, principalmente na Área da Educação Inclusiva e atua como técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios. E-mail: renataquani@escola.pr.gov.br.

de sua função com os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: a) professores; b) estudantes; e c) responsáveis.

9.1 FICHAS E INSTRUMENTOS DE AÇÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Antes de iniciar a apresentação das fichas e seus possíveis encaminhamentos, é necessário ressaltar que os documentos elaborados para registro das informações precisam estar formatados de modo adequado e apresentarem um cabeçalho com as informações e logotipo da instituição de ensino, já que eles são instrumentos de um processo de avaliação e análise de diferentes critérios dos sujeitos envolvidos no processo educativo e podem ser utilizados como parte de atas de registro e comunicação, assim como base para a elaboração de relatórios e pareceres.

Os instrumentos aqui expostos serão organizados em duas frentes de atuação. A primeira com relação à ação junto aos docentes e a segunda relacionada aos estudantes e seus responsáveis.

9.1.1 Fichas e instrumentos de acompanhamento docente

9.1.1.1 Observação e análise do trabalho docente

O presente instrumento tem o intuito de registrar como o professor se organiza e interage com os estudantes durante suas aulas, permitindo que a equipe pedagógica possa, durante os momentos de atendimento ao docente, fazer uma devolutiva acerca de sua prática. Assim, é importante que as equipes estabeleçam uma relação profissional de respeito e apoio mútuos, com o objetivo de crescimento profissional e melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os registros nesta ficha consistem na marcação de um “X” correspondente à frequência em que ocorre cada situação descrita, sendo: a) S – Sempre; b) AV – Às vezes; e c) N – Nunca. Cabe ressaltar que os critérios utilizados podem ser adaptados, alterados e/ou excluídos, conforme realidade da escola.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE

Professor(a): _____

Disciplina/Componente: _____ Anos/Série e Turmas: _____

GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DA AULA	FREQUENCIA		
	S	AV	N
Aula organizada em grupos, com regras claras de organização.			
Aula organizada de forma tradicional, com regras claras de organização.			
Aula organizada em espaços diversificados, com regras claras de organização.			
As aulas organizadas de forma semelhante em todas as turmas.			
Equilíbrio entre a ação docente e discente.			
Contextualização e retomada dos conteúdos e atividades da aula anterior.			
Retoma os conteúdos de forma participativa.			
Apresenta os objetivos da aula e do conteúdo.			
Contextualiza os conteúdos e assuntos trabalhados com a realidade atual, com conteúdos anteriores e de outras disciplinas, com acontecimentos conhecidos pelos estudantes e com o cotidiano.			
Leva em consideração as contribuições dos estudantes durante a explicação e/ou exposição dos conteúdos.			
Quantidade de atividades e conteúdos coerentes com o tempo da aula e ritmo dos estudantes.			
Durante a aula, são priorizados os aspectos qualitativos sobre o quantitativo em relação às atividades e conteúdos.			
Explicitação do que será realizado e o que se espera da turma, antes do início das atividades.			
Transmite instruções de forma e objetiva e verifica a compreensão dos estudantes.			
Espera silêncio ao falar.			
Diferentes atividades (escuta, trabalho individual, trabalho coletivo, debates e discussões, correção, indicação do que será tratado na próxima aula, entre outros) são realizadas de forma equilibrada.			
Controle e prescrição adequados do tempo de realização das atividades pendentes ou a serem realizadas durante a aula.			
Retomada de hábitos e procedimentos gerais exigidos pelo professor pelos estudantes (levantar a mão antes de falar, não transitar na sala, não falar alto durante as discussões em grupos, entre outros).			

Tom de voz geralmente suave para estimular o silêncio e a atenção.			
Elevações de voz acontecem de forma esporádica, para solicitar atenção.			
Antecipação de conflitos ou desatenção (perguntar ao estudante envolvido se ele precisa de algo, fazer um questionamento do que estava sendo explicado ou pedir a opinião pessoal do estudante desatento, entre outros).			
Movimentação por toda a classe durante a aula.			
Estímulo individual aos estudantes e/ou à turma.			
Alerta os estudantes com relação ao tempo disponível e a organização necessária para a efetivação do que foi planejado para aula.			
Conteúdo e atividades trabalhados de forma progressiva quanto seu aprofundamento e complexidade.			
Apoia individualmente os estudantes em relação às suas dúvidas e dificuldades.			
Solicita leitura e resolução das atividades de forma intercalada, oportunizando a participação de todos os estudantes.			
Utiliza diferentes estratégias de leitura com vistas à compreensão leitora.			
Incentiva a participação individual e coletiva dos estudantes.			
Expressa comentários positivos aos estudantes.			
Expõe críticas e comentários negativos aos estudantes e às turmas.			
Utiliza recursos didáticos diversos e de forma combinada.			
Procura organizar o espaço a fim de prevenir questões que possam perturbar ou impedir a aprendizagem (ruídos, planejamento prévio do uso de recursos, plano de trabalho docente, temperatura e ventilação, prevenção do excesso de excitação e do alvoroço na troca de aulas, entre outros).			

Fonte: Adaptado de (SANCHÉZ-CANO; BONALS, 2009)

9.1.1.2 Sugestões e orientações quanto ao Plano de Trabalho Docente (PTD)

Ações relacionadas ao ato de planejar nos auxiliam a compreender e monitorar os conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos, além de registrar a intenção com qual cada um é trabalhado.

É essencial que a equipe pedagógica resgate a importância e papel da elaboração do PTD no trabalho educativo. Entretanto, não basta apenas o resgate. É necessário acompanhar sua elaboração e sua aplicação em sala de aula.

Para isso, os quadros a seguir apresentam possibilidades e sugestões que a equipe pedagógica pode utilizar nos momentos de acompanhamento e intervenção com os professores.

a) Áreas a considerar: neste quadro, apresentam-se itens que devem ser considerados na elaboração do planejamento. Seja no sentido de explorar as potencialidades dos estudantes e professores, seja para identificar fragilidades que precisam de ação por parte da equipe pedagógica. Além disso, os recursos disponíveis precisam ser conhecidos para que possam ser utilizados, tanto para planejar, como no caso dos documentos e organização do tempo, como para diversificação das atividades propostas, em relação aos recursos e estrutura disponíveis.

ÁREAS A CONSIDERAR NO PLANEJAMENTO DAS AULAS		
Características dos estudantes	Características dos professores	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento prévio. • Objetivos de aprendizagem exigidos. • Hábitos de trabalho escolar e socialização. • Dificuldades de aprendizagem. • Diferenças linguísticas/culturais. • Deficiência, transtornos e distúrbios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do conteúdo. • Métodos didáticos e metodologia do ensino. • Métodos de avaliação da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica Curricular (PPC) • Número de aulas/horas semanais • Livro didático • Audiovisuais e tecnológicos • Apoio pedagógico e administrativo • Outros (espaço, estrutura da escola, materiais escolares, entre outros).

Fonte: Adaptado de (RUSSEL, AIRASIAN, 2014)

b) Orientações gerais: este quadro apresenta algumas sugestões que devem ser consideradas pelo professor. A equipe pedagógica pode inseri-lo em um documento de orientação, ou mesmo utilizá-lo como pauta nas reuniões e/ou acompanhamento dos docentes, conforme organização da escola.

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE – PTD

- Realize avaliações diagnósticas para a verificação do nível de aprendizagem e percepção das características das turmas/estudantes.
- Use os resultados das avaliações diagnósticas como ponto de partida para a elaboração do PTD.
- Não dependa inteiramente dos livros didáticos.
- Planeje atividades que contenham diferentes níveis de exigência dos conteúdos e objetivos.
- Programe a aplicação atividades diversificadas, utilizando outras fontes e recursos são importantes.
- Utilize diversos tipos de encaminhamentos metodológicos.
- Preveja os critérios e instrumentos de avaliação a serem utilizados.
- Os conteúdos, objetivos, encaminhamentos, recursos e critérios e instrumentos de avaliação devem estar interrelacionados.
- Reconheça suas limitações e explore suas potencialidades ao planejar as aulas.

Fonte: Adaptado de (RUSSEL, AIRASIAN, 2014)

c) Sugestões de trabalho: neste quadro são apresentadas sugestões para o trabalho com estudantes que apresentem dificuldades ou precisem desenvolver alguns hábitos e atitudes em sala de aula para superar obstáculos que possam interferir em sua aprendizagem e desenvolvimento.

SUGESTÕES PARA O TRABALHO DOCENTE, A PARTIR DE DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES

Dificuldade apresentada	Sugestões
Escuta atenta	<ul style="list-style-type: none">• Disponibilize materiais com recursos visuais (mapas conceituais, fluxogramas, tabelas).• Solicite leitura.• Anote palavras-chave.
Distração	<ul style="list-style-type: none">• Minimize recursos visuais no ambiente (cartazes, desenhos, enfeites).• Não ofereça atividades que possam ser mais interessantes para outros estudantes.• Disponibilize atividades 'silenciosas' para que os estudantes mais ágeis possam realizar de forma individual, enquanto aguardam o restante da turma (leitura fruição, resolução de desafios, como: cruzadinhas, sudoku, caça palavras, criptogramas e passatempos).

<p>Capacidade de atenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propicie atividades organizadas com tempo curto para sua realização. • Dê preferência para as atividades que exijam uma participação mais ativa. • Intercale as atividades dos conteúdos com outros tipos de atividades controladas nos intervalos entre uma e outra (pausa para leitura, para registro de informações, para organização de material, etc.). • Posicione-o ao lado de estudantes mais quietos. • Procure deixá-lo distante de áreas mais movimentadas da sala, como a mesa do professor, a porta, o lixo.
<p>Memória a curto prazo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar fichas de resumo com os principais conceitos, palavras-chave, infográfico, entre outros. • Desenvolver com o estudante formas de registro nas fichas ou cartões. • Utilização de agendas e <i>planners</i>.
<p>Iniciar e/ou completar atividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entregar um checklist com o passo-a-passo a ser realizado que deverão ser marcados quando concluídos (separar os materiais necessários, como caderno, lápis, caneta, cola, entre outros; ler o texto de introdução do capítulo XX do livro didático, fazer o registro do texto no caderno, realizar o exercício 1, entre outros). • Acompanhe-o de forma mais próxima, indo até o estudante no início da realização de uma atividade e voltando para verificar seu progresso, assim como o término do que foi solicitado. • Deixe-o próximo à colegas que possam auxiliá-lo. • Entregue as atividades de forma parcelada (um exercício por vez em papeis separados, em vez de todos os exercícios em uma única folha). • Atividades mais objetivas, em menor quantidade.
<p>Organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilize uma lista com os materiais necessários. • Liste as atividades do dia e vá marcando-as quando estiverem concluídas. • Promova a utilização da agenda pessoal e os <i>Planners</i> diários e semanais. • Ter um espaço/compartimento nos cadernos para colocar listas, anotações, bilhete e informações. • Separe uma cor de capa específica para o caderno e/ou livro didático de cada componente curricular (caderno e livro didático de língua portuguesa com capa/encapado na cor vermelha, caderno e livro didático de matemática com capa/encapado com a cor azul). • Dê tempo para que os estudantes peguem e/ou guardem os materiais escolares no início e fim de cada aula.

Fazer avaliações	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre promova a ideia de que o erro é uma possibilidade para aprender. • Não utilize a avaliação como ameaças e/ou punições. • Oriente os estudantes a identificarem e marcarem as informações principais de cada questão, exercício ou textos. • Explique a importância da revisão das questões e suas respostas. • Elabore os instrumentos para que a quantidade de questões propostas seja compatível com o tempo de realização e idade dos estudantes.
------------------	---

Fonte: Adaptado de (RUSSEL, AIRASIAN, 2014)

9.1.1.3 Plano de atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem

O plano de atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem se constitui como um instrumento para elaborar o plano de intervenção nas dificuldades identificadas, assim como registrar o trabalho desenvolvido para este fim.

É necessário ressaltar que este não se trata do plano utilizado pelos professores da Sala de Recurso Multifuncional, mas sim um instrumento de planejamento a ser utilizado pelos profissionais que atenderão os estudantes que apresentem dificuldade de aprendizagem na escola, seja no próprio turno de matrícula, com o acompanhamento individualizado da corregente em sala de aula, como no atendimento em contraturno em turmas de reforço escolar, por exemplo.

Outra questão importante, refere-se à necessidade de haver uma integração nas ações realizadas entre os diferentes profissionais que atenderão o estudante, como a equipe pedagógica, os professores regentes e corregentes da turma e os outros profissionais que irão compor o atendimento ao estudante, como o professor do reforço escolar, biblioteca, agente de leitura, entre outros, conforme estrutura e organização da escola.

Assim, o primeiro quadro apresentado refere-se às sugestões para a elaboração do plano, expondo itens importantes a serem considerados pelos profissionais envolvidos. Já o segundo, refere-se à uma ficha de registro do trabalho desenvolvido.

a) Sugestões para a elaboração do plano de atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem:

Itens para a elaboração de um Plano de Atendimento Individualizado

1. Relatório de aprendizagem e desenvolvimento inicial, contendo: a) a descrição e informações acerca de como o estudante se socializa com a escola, os professores, a família e/ou responsáveis, os colegas e consigo mesmo; e b) O nível atual de aprendizagem, tendo como parâmetro os conteúdos e objetivos necessários para que o estudante possa dar prosseguimentos na aprendizagem do currículo de seu ano/série de matrícula.
2. Uma definição dos objetivos que se espera que a criança alcance ao final do trabalho com o atendimento individualizado.
3. Listagem dos encaminhamentos extraescolares necessários ao estudante.
4. Descrição de recursos (didáticos e materiais) essenciais para superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas (audiovisuais, manipuláveis, ilustrativos etc.).
5. Data de início da intervenção e previsão de encerramento do atendimento individualizado.
6. Nome dos profissionais responsáveis pelo atendimento e implementação do plano de educação individual (professor(a) regente, corregente, pedagogo(a), entre outros).
7. Períodos para realização de novos procedimentos de avaliação para verificar se houve avanço na aprendizagem.

Fonte: Adaptado de (RUSSEL, AIRASIAN, 2014)

b) Sugestão de ficha de registro do plano de atendimento aos estudantes com dificuldade de aprendizagem:

PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO

Estudante: _____

Ano/Série: _____ Turma: _____

Data de início: _____ Previsão de término: _____

Atendimentos: (Descrever periodicidade do atendimento individualizado) _____

1) Componentes curriculares contemplados no Plano

2) Informações acerca do contexto social, pessoal e de aprendizagem

3) Objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos no Plano de Atendimento Individualizado

3) Encaminhamentos extraescolares a serem realizados

4) Recursos didáticos e materiais

5) Procedimentos de avaliação (instrumentos e critérios)

6) Registro das atividades realizadas no atendimento individualizado

Data	Conteúdo/Atividades	Assinatura

7) Profissionais envolvidos	
Nome	Função

Fonte: Adaptado de (RUSSEL, AIRASIAN, 2014)

9.1.2 Fichas e instrumentos para o trabalho com os estudantes

9.1.2.1 Ficha de registro de atitudes do estudante

Esta ficha de registro consiste em marcar com um “X” a frequência (S – Sempre; AV – Às Vezes e N – Nunca) com que os estudantes costumam utilizar-se das atitudes descritas em sala de aula e no ambiente escolar. Essas ações são essenciais aos sujeitos tanto na escola, quanto fora dela. Estabelecer com os professores um maior vínculo no sentido de se sentir seguro para demonstrar fragilidades e solicitar ou exprimir necessidades, é imprescindível para elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os itens que compõem essa ficha apresentam informações importantes a serem descritas no primeiro eixo⁶³ do “Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento do Estudante”, conforme as sugestões contidas na Orientação Normativa n.º 003/2022 – DEDUC/SEED⁶⁴.

⁶³ Descrição do contexto social e pessoal do estudante.

⁶⁴ Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/orientacao_normativa_0032022_deducseed.pdf.

FICHA DE REGISTRO DE ATITUDES DO ESTUDANTE

Estudante: _____

Ano/Série: _____ Turma: _____

ATITUDES	FREQUENCIA		
	S	AV	N
Solicita objetos			
Solicita ajuda			
Solicita atenção			
Informa			
Pede informação			
Expressa sentimentos			
Expressa necessidades			
Expressa rejeição			
Expressa satisfação			
Expressa determinação			
Compreende ordens			
Compreende explicações			
Compreende questionamentos			
Expressa opinião			
Participa só quando solicitado			
Apresenta iniciativa em participar			
Entende linguagem figurada			
Utiliza linguagem figurada			
Realiza análises			
Realiza sínteses			
Interage com colegas			
Apresenta iniciativa para interações			

Fonte: Adaptado de (SANCHÉZ-CANO; BONALS, 2009)

9.1.2.2 Ficha de avaliação – apresentação de trabalho

O presente instrumento apresenta critérios a serem observados nos estudantes durante a apresentação de trabalhos e pesquisas de forma individual. O registro consiste em classificar como: E – Excelente; B – Bom ou I – Insatisfatório cada um dos itens descritos.

É necessário, no entanto, que seja feita uma devolutiva ao estudante das observações realizadas. Para além de um momento burocrático para aferição de notas e conceitos, a avaliação pode e deve fazer parte do processo formativo. Conhecer ou mesmo reconhecer nossas fragilidades é ponto de partida para superá-las.

Diante disso, o professor tem um papel fundamental de, não só apontar, mas apresentar possibilidades e sugestões de como desenvolver os aspectos que foram considerados insuficientes, assim como aprimorar ações e atitudes que foram utilizadas, mas podem ser mais bem exploradas em futuras apresentações.

FICHA DE AVALIAÇÃO PARA A APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS			
Critério	Classificação		
	E	B	I
1. Expressão corporal	E	B	I
Fica ereto e olha diretamente para o público.			
Muda de expressão facial conforme o tom da apresentação.			
Mantém contato visual, olhando para todos os presentes.			
2. Expressão oral	E	B	I
Fala com a dicção correta e de forma clara e regular.			
Varia o tom de voz para enfatizar pontos importantes.			
Fala alto o bastante para ser ouvido pelo público.			
3. Expressão verbal	E	B	I
Utiliza vocabulário amplo, de forma correta com o contexto e significado.			
Evita repetições desnecessárias.			
Profere frases com pensamentos e ideias completas.			
Organiza a informação de modo lógico e coerente.			

Resume os pontos principais na conclusão.			
Permite a participação do público.			
Promove momentos de interação com o público.			
Responde aos questionamentos de forma segura.			

Fonte: Adaptado de (RUSSEL, AIRASIAN, 2014)

Legenda:	E – Excelente	B – Bom	I – Insatisfatório
-----------------	----------------------	----------------	---------------------------

9.1.2.3 Ficha de acompanhamento do estudante

A ficha de acompanhamento do estudante é uma sugestão de instrumento a ser utilizado pela equipe pedagógica, principalmente nos momentos de discussão com os professores para coleta de informações para o Conselho de Classe e acompanhamento do estudante em relação à frequência e aproveitamento por período avaliativo (semestre, trimestre, bimestre).

A proposta é que sejam preenchidas as datas em que os estudantes apresentem atraso, dispensa (saída antecipada), atestado ou declarações de atendimento médico e ausências (faltas) nos campos relativos à frequência.

Em relação aos critérios do item “Registro de aproveitamento”, a orientação é que se seja inserida a letra correspondente à classificação obtida pelo estudante (O – Ótimo; S – Satisfatório e N – Necessita melhorar) nos campos destinados a cada período avaliativo.

A equipe pedagógica, juntamente com os professores podem acrescentar, retirar ou modificar os critérios apresentados, assim como adaptar as classificações sugeridas, conforme suas necessidades e a realidade da escola.

Esse instrumento, junto com as indicações e ações definidas em Conselho de Classe podem ser a base para elaboração do “Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento”, pois engloba informações dos três eixos abordados nas sugestões da Orientação Normativa n.º 003/2022 – DEDUC/SEED⁶⁵, a saber: 1) Contexto social e pessoal; 2) Aprendizagem; e 3) Indicações a serem observadas no ano subsequente.

⁶⁵ Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/orientacao_normativa_0032022_deducseed.pdf.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ESTUDANTE

Estudante: _____

Ano/Série: _____ Turma: _____

Professor: _____

1) Registro de frequência

1º Trimestre															
Situação	Datas													Total	
Atrasado															
Dispensado															
At. médico															
Ausente															
2º Trimestre															
Situação	Datas													Total	
Atrasado															
Dispensado															
At. médico															
Ausente															
3º Trimestre															
Situação	Datas													Total	
Atrasado															
Dispensado															
At. médico															
Ausente															

2) Registro de aproveitamento

Critérios	Trimestre		
	1º	2º	3º
LEITURA			

Estabelece relações do que lê com outras experiências.			
Utiliza o vocabulário aprendido na leitura em seu cotidiano.			
Compreende a leitura realizada pelo professor.			
Identifica o gênero textual lido.			
Entende o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto.			
Aplica estratégias de leitura apropriadas.			
Lê com fluência.			
Lê com ritmo.			
Lê com entonação.			
Compreende o que lê.			
Realiza leituras de forma independente.			
PRODUÇÃO TEXTUAL			
Escreve de maneira organizada e legível.			
Escreve os textos de acordo com as características do gênero solicitado.			
Apresenta sequência lógica de ideias (início, meio e fim).			
Utiliza vocabulário adequado.			
Escreve palavras corretamente.			
Acentua as palavras corretamente.			
Utiliza letras maiúsculas e minúsculas de forma correta.			
Apresenta paragrafação.			
Evita a repetição de palavras e termos substituindo-os por sinônimos.			
Faz uso dos sinais de pontuação.			
Utiliza recursos coesivos (conjunções e locuções adverbiais, pronomes, advérbios).			
Apresenta concordância nominal e verbal.			
Revisa o texto, realizando modificações necessárias.			
ORALIDADE			
Organiza e expressa ideias.			

Utiliza vocabulário adequado.			
Defende seus pontos de vista com argumentos coerentes.			
Reconhece e utiliza o nível de formalidade exigido pela situação comunicativa.			
RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO			
Utiliza diversas estratégias de cálculo mental para resolver situações problema.			
Compreende os conceitos e emprega-os na resolução de atividades e situações problema.			
Compreender o contexto do problema, identificando os dados essenciais à resolução.			
Produz argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar em seu contexto.			
Compreende o texto das situações-problema, utilizando pensamento dedutivo e raciocínio lógico para chegar à solução.			
HÁBITOS DE ESTUDO			
Ouve com atenção.			
Trabalha cooperativamente em grupo.			
Participa ativamente das aulas.			
Realiza as atividades e lições de casa.			
Realiza e finaliza atividades e trabalhos de forma independente.			
Se organiza no tempo de duração das aulas para a realização das atividades.			
Apresenta vínculo positivo com a aprendizagem e o conhecimento escolar.			
Segue orientações.			
Solicita auxílio quando necessário.			
Organiza o trabalho e materiais escolares.			
Usa diferentes estratégias para o estudo.			
ATITUDES			
Segue as regras em sala de aula.			
Segue as normas estabelecidas pela escola.			
Demonstra autocontrole.			

Respeita direitos, opiniões e propriedade dos outros.

Fonte: Adaptado de (RUSSEL, AIRASIAN, 2014)

Legenda: **O** – Ótimo **S** – Satisfatório **N** – Necessita melhorar

9.1.2.4 Ficha de registro – características e atitudes

Esse instrumento tem o objetivo de auxiliar a equipe pedagógica e os professores na identificação de possíveis situações que estejam influenciando a não aprendizagem do estudante que apresente dificuldade no processo, assim como indicar aspectos que precisam ser retomados e desenvolvidos.

A utilização da ficha consiste no preenchimento com um “X” no aspecto que mais se aproxima da realidade observada com relação aos indicadores elencados. Além disso, eles também podem ser utilizados como elementos de descrição do “Relatório de Aprendizagem e Desenvolvimento”.

Outra possibilidade é adaptar os campos de marcação, inserindo uma coluna para cada período avaliativo (semestre, trimestre, bimestre). Essa ação permite que a situação do estudante em relação a cada indicador seja analisada ao longo do ano letivo, sinalizando os avanços obtidos e o que precisa ser considerado no trabalho dos professores no período/ano subsequente.

FICHA DE REGISTRO – OBSERVAÇÃO DO ESTUDANTE

Estudante: _____

Ano/Série: _____ Turma: _____

Indicadores	Aspectos a considerar	
Motivação para o trabalho escolar		Sem motivação.
		Motivado para a maioria dos conteúdos.
		Motivado para alguns assuntos específicos.
		Motivado para aspectos não escolares.
Ritmo de trabalho		Rápido.
		Adequado.
		Lento.

	Variável.
Dedicação	Persistência.
	Atenção.
	Concentração.
	Desejo de superação.
Atitude frente aos erros e/ou dificuldades	Frustração.
	Aceitação.
	Abandono.
	Perseverança.
Resposta às mudanças nas rotinas de trabalho	Tolerância.
	Negação.
	Abandono.
	Desorientação.
	Resposta reflexiva.
	Resposta não-reflexiva.
Autonomia	Consegue realizar as atividades de forma independente quando possui o conhecimento necessário.
	Dependência de colegas.
	Dependência do professor.
Hábitos de organização	Faz as atividades em sala.
	Faz as atividades e lições de casa.
	Esquece os materiais com frequência.
	Apresenta cuidado com os materiais.
	Possui autocuidado.
	Utiliza a agenda pessoal.
Trabalho em grupo	Tem iniciativa.
	Colabora e participa de forma ativa.
	Ajuda os colegas.
	Não participa.

		Apresenta dificuldade nas relações interpessoais.
		Se nega a trabalhar em grupo.

Fonte: Adaptado de (SANCHÉZ-CANO; BONALS, 2009)

9.1.2.5 Ficha de registro – trabalho em grupo

Este instrumento possibilita a avaliação da postura e atitudes dos estudantes durante o trabalho em grupo. Conhecer o perfil de cada componente da equipe, auxilia no encaminhamento e na definição de outros grupos para outras proposições de trabalho. Além disso, indica questões que podem ser trabalhadas e desenvolvidas pelos professores.

Essa ficha apresenta critérios de avaliação do trabalho realizado por cada estudante, representados nas colunas de 1 a 6. Os docentes podem marcar com um “X” nas características apresentadas por cada componente do grupo, assim como pode criar uma legenda, como: S – sempre; AV – às vezes e N – nunca.

Sempre que houver atividades e momentos avaliativos, é importante que os estudantes tenham conhecimento acerca dos critérios utilizados e o que o docente espera enquanto conhecimento, ação ou postura a ser apresentada pelo aluno.

FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ESTUDANTES NO TRABALHO EM GRUPO

Ano/Série: _____ Turma: _____ Data da observação: _____

Professor: _____

Estudantes:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

Critérios	Estudantes					
	1	2	3	4	5	6
Inicia, propõe ideias novas e estimula o grupo.						
Solicita informações e opiniões.						

Comunica suas ideias pessoais e convicções.						
Expõe resultados de suas experiências e informações.						
Orienta outros estudantes.						
Organiza as atividades dos grupos de trabalho.						
Explicita ideias com exemplos e comparações.						
Resume, coordena as relações entre as ideias, as insinuações e a atividade dos membros.						
Facilita a participação dos demais.						
Anima, manifesta sua adesão e seu afeto.						
Compreende e aceita os outros.						
Propõe objetivos que o grupo deve atender.						
Harmoniza as diferenças entre os participantes do grupo e de outros grupos.						
Observa as atividades desenvolvidas e comenta com os integrantes o andamento delas.						
Busca cumprir com os compromissos assumidos e colabora para que os outros integrantes realizem os compromissos acordados.						
Admite seus erros.						
Segue as decisões do grupo, mas sempre apresenta sua opinião e sugestões.						
Manifesta abertamente a falta de interesse e apatia.						
Impõe ao grupo suas decisões e opiniões.						
Deprecia os outros.						
Provoca os colegas do grupo e/ou da turma.						
Procura chamar a atenção.						
Apresenta insegurança.						

Se subestima com frequência.						
Aborda assuntos alheios aos necessários para a realização da atividade.						
Se mantém afastado do grupo.						

Fonte: Adaptado de (SANCHÉZ-CANO; BONALS, 2009)

9.1.2.6 Critérios de observação – aspectos socioemocionais e socioafetivos

Os critérios apresentados nos quadros a seguir, podem ser utilizados pelos professores e equipe pedagógica para a elaboração de fichas de registros, itens a compor o “Relatório de aprendizagem e Desenvolvimento” ou mesmo como norteador das observações realizadas em sala de aula ou no espaço escolar.

SUGESTÕES DE CRITÉRIOS PARA OBSERVAÇÃO DO ESTUDANTE: ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS	
Indicador	Crítérios
<ul style="list-style-type: none"> • Confiança • Segurança • Identidade • Autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoaceitação em relação a si • Sentir-se bem consigo mesmo • Participação na aula • Satisfação com as próprias ações e produções • Expressão de desejos e preferências • Defesa das próprias opiniões e pontos de vista • Atitude diante das frustrações • Conhecimento e aceitação do próprio corpo • Atitudes pessoais, como: responsabilidade, maturidade, segurança, entre outros.
<ul style="list-style-type: none"> • Dedicção 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse em fazer as coisas sozinho • Busca de soluções diante das dificuldades • Autoexigência • Acomodado • Condutas evasivas
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e hábitos pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado com os objetos pessoais: localiza-os, perde-os, ordena-os. • Cumprimento de funções e rotinas na sala de aula.

	<ul style="list-style-type: none"> • Dependência • Autossuficiência • Independência • Realização de atividades por si. • Cópia as respostas dos colegas. • Necessita de apoio individualizado • Higiene • Cuidado com o corpo • Forma como se alimenta
<ul style="list-style-type: none"> • Relações com os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de atitude perante os outros: colaborador, dominante, submisso, provocador, inibido, líder, tolerante, intrigante, falta com o bom senso, insensível, entre outros. • Capacidade em compartilhar • Empatia • Rivalidade • Estratégias para resolver conflitos • Tipo de relação que os colegas estabelecem com ele: bem aceito, despercebido, rejeitado, ignorado, agredido, entre outros.
<ul style="list-style-type: none"> • Relações com os adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de relação: natural, espontânea, afetuosa, antissocial, comunicativa, proativa, evasiva, provocadora, de enfrentamento, entre outros. • Desejo em agradar. • Frequência das interações: muitas, poucas, variáveis, etc. • Iniciativa: do estudante ou do professor.
<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação ao meio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito às normas: adaptação às diversas situações da vida na escola e do meio habitual. • Atitude frente as propostas dos docentes. • Capacidade de esperar, paciência. • Demonstração de situações satisfatórias ou insatisfatórias. • Reação às opiniões contrárias às suas. • Demonstração de respeito. • Empatia.
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e orientação no espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação nos espaços escolares. • Conhecimento e utilização dos recursos físicos da escola. • Liberdade em procurar os diferentes profissionais da escola para resolver situações (equipe pedagógica, direção, secretário, inspetores, limpeza, bibliotecário, segurança, entre outros).

	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentação habitual nos espaços escolares (fila de entrada, utilização da biblioteca, cantina, saída e retorno do intervalo/recreio, atividades físicas e culturais, dentre outros). • Localização e ordem de objetos e materiais nos lugares estabelecidos.
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e orientação no tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das diversas atividades semanais. • Organização nos horários do dia. • Orientação no ano escolar (início do ano letivo, período de avaliação – bimestre, trimestre, semestre, férias de julho, encerramento do ano letivo).
<ul style="list-style-type: none"> • Atenção e escuta 	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção. • Distração. • Participação. • Concentração. • Alheio. • Realização de perguntas. • Entendimento de instruções. • Possibilidade de explicar instruções recebidas.
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e curiosidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre informações. • Participação nos diálogos. • Formulação de perguntas. • Informações e contribuições aos conteúdos e discussões. • Interesse por novos assuntos (quais mais os interessa?). • Capacidade de observação e análise de quem o observa e escuta.
<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização para as atividades escolares: materiais didáticos, folha/caderno, lápis, borracha, cola, entre outros. • Organização no caderno (como utiliza o espaço, zelo, capricho). • Ritmo de trabalho: lento, constante, perfeccionista, impulsivo, dificuldade em começar, procrastinador, displicente, descuidado, etc. • Finalização das tarefas: termina, procrastina, não conclui, deixa pela metade. • Apresentação da tarefa: boa apresentação, sem rasuras, falta de asseio, segue as indicações, não segue, etc. • Uso da agenda pessoal para organização. • Tempo utilizado nas atividades escolares em casa.

Fonte: Adaptado de (SANCHÉZ-CANO; BONALS, 2009)

CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO

Equilíbrio e autonomia pessoal

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Pede ajuda quando necessita.• Admite a responsabilidade por seus erros.• Demonstra confiança em si mesma.• É capaz de expressar seus sentimentos.• Concentra a atenção em sua tarefa. Mantém um ritmo de trabalho constante.• Fica atento às explicações que lhe dão.• Esforça-se por manter o hábito de responder. | <ul style="list-style-type: none">• Sabe trabalhar individualmente.• Conclui as atividades no tempo combinado.• É capaz de se orientar e de se deslocar de forma autônoma no ambiente próximo.• Fica sentado durante o tempo de duração das atividades.• Sabe selecionar o material que necessita para cada tarefa.• Apresenta os trabalhos de maneira clara, com asseio e organizados. |
|---|--|

Relações interpessoais

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Responde ao contato pessoal.• Inicia o contato social.• Esforça-se por se fazer entender. | <ul style="list-style-type: none">• Valoriza o próprio trabalho e dos outros.• Desempenha a tarefa que lhe cabe sem interferir nas atividades dos outros durante um trabalho de grupo. |
|---|---|

Inserção social

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Utiliza diversas estratégias para se comunicar.• Discrimina entre conduta aceitável e não-aceitável.• É capaz de controlar suas emoções diante de situações diversas.• Obedece às ordens ou se esforça por seguir as regras da classe. | <ul style="list-style-type: none">• Desempenha a tarefa que lhe cabe sem interferir nas atividades dos outros durante um trabalho de grupo.• Respeita os materiais e pertences dos outros.• Compartilha os materiais.• Mostra interesse em participar das atividades realizadas na sala de aula.• Fica em silêncio nos momentos apropriados. |
|---|--|

Fonte: Adaptado de (SANCHÉZ-CANO; BONALS, 2009)

Considerando a importância da organização da equipe pedagógica na Organização do Trabalho Pedagógico, as fichas e sugestões aqui apresentadas são instrumentos que podem contribuir significativamente com a avaliação formativa, acompanhamento e encaminhamento dos estudantes e do trabalho docente, no intuito de que haja compreensão por parte de todos os profissionais da escola, que cada estudante é único e possuem ritmos de aprendizagens e necessidades diferenciadas.

Assim, fazer usos destes instrumentos e de outros que a escola considere necessários, pode auxiliar, tanto a equipe pedagógica, quanto os professores na identificação e promoção de ações que atendam às especificidades e necessidades dos estudantes.

Espera-se, diante disso, que este e os demais capítulos deste caderno, sejam relevantes para a funcionalidade de uma ação pedagógica comprometida com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na busca para sua concretização.

REFERÊNCIAS

RUSSEL, M.K; AIRASIAN, P.W. **Avaliação em Sala de Aula: Conceitos e Aplicações**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

SANCHÉZ-CANO, M.; BONALS, J. **Avaliação Psicopedagógica**. Porto Alegre: Penso Editora, 2009.

Este material faz parte do Programa Educa Juntos, instituído pelo Decreto n.º 5857/2020 e foi produzido pela equipe do Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios, da Diretoria de Educação da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Seed), com o objetivo de proporcionar elementos teóricos e práticos para a articulação pedagógica dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Tal produção está especificamente vinculada às atividades do Núcleo de Cooperação Pedagógica com Municípios, sendo este, produzido para uso pedagógico nas escolas que ofertam o Ensino Fundamental.

**EDUCA
JUNTOS**
ESTADO E MUNICÍPIOS
JUNTOS PELA EDUCAÇÃO

PARANÁ 
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
E DO ESPORTE