Prefeitura Municipal de Chapecó do Estado de Santa Catarina

CHAPECÓ-SC

Comum as Disciplinas de Professor Licenciatura Plena:

Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira- Inglês, Matemática e Educação Especial

Edital n. º 001/2017

DZ129-2017

NOVA CONCURSOS

DADOS DA OBRA

Título da obra: Prefeitura Municipal de Chapecó do Estado de Santa Catarina

Cargo: Comum as Disciplinas de Professor Licenciatura Plena

(Baseado no Edital n. º 001/2017)

• Língua Portuguesa
• Legislação e Temas de Educação
• Temas de Atualidade

Gestão de Conteúdos
Emanuela Amaral de Souza

Diagramação
Elaine Cristina
Igor de Oliveira
Camila Lopes

Produção Editoral
Suelen Domenica Pereira

Capa
Joel Ferreira dos Santos

Editoração Eletrônica
Marlene Moreno

NOVA CONCURSOS

SUMÁRIO

Língua Portuguesa

Compreensão e interpretação de textos: ideia central e intenção comunicativa; estruturação e articulação frasal e textual, conteúdo e forma do texto; significado contextual de palavras e expressões; pressuposições e inferências; emprego de nexos e outros recursos coesivos. 01
Semântica. 15
Análise Morfológica e Sintática. 26

Legislação e Temas de Educação

Teorias da aprendizagem. 01
Avaliação. 02
Planejamento docente: dinâmica e processos. 05
Currículo e didática: histórico, teorias e tendências atuais. 06
Interdisciplinaridade. 07
Projeto Político Pedagógico: princípios e finalidades. 09
Tendências e concepções pedagógicas da educação brasileira. 13
A função social da escola pública contemporânea. 26
O Sistema Nacional de Ensino Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 28
Parâmetros curriculares nacionais. 44
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 45

Temas de Atualidade

Análise de assuntos relevantes e atuais das áreas de arte, economia, educação, esporte, história, medicina, politica, sociedade, tecnologia, turismo, relações internacionais, desenvolvimento sustentável e ecologia, suas inter-relações e suas vinculações históricas, com base no noticiário, reportagens e análises publicados nos jornais locais, Diário Catarinense, Noticias do Dia, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, O Globo e revistas Veja, Época e Isto é, versões impressas e digitais, publicadas de 1º de janeiro de 2016 a 30 de janeiro de 2018. 01

LEGISLAÇÃO E TEMAS DE EDUCAÇÃO

Teorias da aprendizagem.....01
Avaliação. 02
Planejamento docente: dinâmica e processos. 05
Currículo e didática: histórico, teorias e tendências atuais. 06
Interdisciplinaridade. 07
Projeto Político Pedagógico: princípios e finalidades. 09
Tendências e concepções pedagógicas da educação brasileira. 13
A função social da escola pública contemporânea. 26
O Sistema Nacional de Ensino Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 28
Parâmetros curriculares nacionais. 44
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.....45

TEORIAS DA APRENDIZAGEM.

Várias teorias tentaram e tentam interpretar e propor alternativas para o agir humano na sociedade e nele o agir pedagógico. Nem todas, porém, contribuem efetivamente para dar melhores perspectivas e entusiasmo a prática docente. Há casos, em que uma teoria, apesar de seus aspectos válidos para finalidades específicas, no seu todo, acaba por gerar descrença, passividade, decepção.

A participação do aluno na construção de seu saber, tão comentado e proposto, como uma ação imprescindível no processo ensino-aprendizagem para esse momento histórico atual, necessita de aprofundamento em estudos anteriores baseados em grades pensadores para que possamos refletir e compreender como se deu todo o processo educacional anterior para desta forma, buscar-se maneiras adequadas de direcionar os caminhos que irão levar aos objetivos propostos para o que se propõe a educação atual.

Para que o sistema educacional consiga progressão em sua meta é necessário que todos os educadores possam estar conhecendo as diversas teorias educacionais que vigoraram e as condizentes ao período histórico atual, podendo dessa forma, se aperfeiçoarem continuadamente, oferecendo perspectivas inovadoras e instigantes aos seus alunos e a si mesmo.

Teorias de grandes pensadores da educação

A participação do aluno na construção de seu saber é uma ação imprescindível no processo ensino-aprendizagem para esse momento histórico atual. Esse pressuposto gerado a partir de inúmeros estudos indica que de fato cada indivíduo deve ser inserido no contexto do seu aprendizado, tornando-se sujeito de sua história e agente transformador de sua sociedade.

O que podemos notar é que não se pode valer de apenas uma teoria vinculada a um pensador de renome, precisa-se unir teorias que possibilitem na ação conjunta o resgate dos valores humanos, juntamente com a progressão intelectual contínua. O que afirma SMOLE (2001), "ninguém pode se valer apenas de uma teoria".

Para que o sistema educacional consiga progressão em sua meta é necessário que todos os educadores possam estar conhecendo as diversas teorias educacionais condizentes ao período histórico atual, podendo dessa forma, se aperfeiçoarem continuadamente, oferecendo perspectivas inovadoras e instigantes aos seus alunos e a si mesmo. De acordo com TEREZA (2001:19), "conhecer os estudiosos da educação e o processo de aprendizagem dos alunos sempre ajuda o professor a refletir sobre sua prática e compreender as políticas públicas".

Na perspectiva de propiciar um melhor entendimento sobre a importância de se compreender o sistema educacional, nos próximos capítulos, resumir-se-á ideias de grandes autores que influenciaram e ainda influenciam a Educação em todo o mundo.

De acordo com Emilia Ferreiro, deve-se valorizar o conhecimento da língua que o aluno já tem antes de iniciar os estudos em sala de aula. Para a autora, o aluno não vem para a escola sem saber de nada, ele traz consigo um aprendizado importante que deve ser aprimorado e contextualizado para promover condições favoráveis as suas necessidades cotidianas. Segundo a tese de FERREIRO, a criança passa por quatro fases antes de completar o processo de alfabetização que por ela são chamadas de pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

"Analisar que representações sobre a escrita o estudante tem é importante para o professor saber como agir". (WEISZ, 2001).

Para tanto, o processo de alfabetização foi programado em ciclos para que o aluno pudesse estar construindo o saber em constante contato com objetos de estudos, bem como estivesse sendo motivado em cada fase de sua alfabetização a aprender para a vida.

Uma das sugestões de incentivo ao aprendizado foi à introdução de um multimeio ao ambiente escolar, disponibilizando aos alunos diversos materiais e rótulos que os instiguem a identificar a língua escrita.

Emilia Ferreiro não definiu uma receita pronta para garantia do sucesso no processo de alfabetização, ela constatou em seus estudos, procedentes a outros autores, que a escola precisa estar estimulando sempre o aluno para que haja aprendizado significativo, portanto cabe a instituição educacional e a seus agentes promover metodologias que vislumbrem resultados satisfatórios.

Um pensamento que detém importância no ensino -aprendizado tem sua origem nas pesquisas e tese de Célestin Freinet, ele difundiu a ideia de que a escola precisa estar trabalhando em conjunto, ou seja, num sistema cooperativista por ações conjuntas a um único propósito, formar cidadãos capazes de modificar, com ações concretas, o momento histórico da humanidade.

Segundo FREINET, a realidade em que o aluno está inserido é de suma importância e deve ser discutida em contexto com os conteúdos curriculares, outro fator importante de acordo com o autor, é que deve-se oportunizar ao aluno estar sempre construindo seu conhecimento a partir do processo de experimentação, cuidando para que ele nunca esteja sozinho nesse processo, a presença do professor como mediador, bem como a companhia dos colegas da turma é relevante para seu aprendizado, visto que a interação promove uma construção do saber mais prazerosa e consistente sem perder a rigorosidade necessária.

De acordo com FREINET, o aluno inserido em um ambiente de aprendizado que se caracteriza pela sua teoria, estará com uma autoestima sempre em alta, pois, ele estará envolvido nas fases do processo de construção, portanto, perceberá seu mérito nos resultados obtidos.

A teoria de Paulo Freire remete-nos a reflexão acerca da metodologia educacional, que por bem, faz mais parte do passado que do presente educacional, digo daquela em que o professor era o dono do saber e o aluno um mero espectador com o único intuito, receber informações que não detinham.

FREIRE denominou de bancária esse tipo de educação, pois, para ele se identifica com o modelo bancário, o professor é o depositante e o aluno o depositário do saber, restando para o segundo apenas render "juros", sem possibilidades de críticas reflexivas. A educação, na visão de Paulo Freire precisa reestruturar-se para inserir o aluno num ambiente onde ele não esteja para puramente aprender, mas sim, para compartilhar conhecimentos num processo de mútua troca do saber. "Ninguém ensina nada a ninguém e as pessoas não aprendem sozinha" (FREIRE, in ROMÃO, 2001).

O mais importante no processo ensino aprendizagem, segundo Paulo Freire, é conduzir o aluno a perceber e ler o mundo que o cerca. Para ele, só se conquista o saber se aprendermos a analisar o mundo em nossa volta de tal maneira que possamos estar promovendo, de modo crítico e produtivo, constantes interferências cotidianas.

Para tanto, FREIRE sugere a utilização de temas geradores que fazem parte da realidade do aluno. A partir da escolha, deve-se instigar o aluno à análise e reflexão críticas do impacto, desse tema, na vida dele e de sua sociedade.

A educação teve contribuição de um biólogo francês na sua prática pedagógica, Jean Piaget estudou como se dá o processo de aprendizagem no sistema cognitivo do ser humano. Para tanto, ele acompanhou a evolução intelectual de crianças desde o nascimento e constatou que o conhecimento é adquirido por meio de constantes conflitos cognitivos.

De acordo com os estudos de PIAGET, o ser humano passa por estágios de aprendizagem que são responsáveis pela condição de assimilação do conhecimento. Para o autor, o indivíduo só estará apto a aprender se seu cognitivo estiver preparado para tal, esse momento de aprendizagem, PIAGET chama de insight.

PIAGET constatou com seus estudos, que a experiência é importante para que ocorra o momento da assimilação do conhecimento, segundo o biólogo, quando o aluno experimenta o saber, ele constrói um caminho mais breve ao entendimento do fenômeno estudado. Portanto, a interação do indivíduo com o meio físico e biológico, quanto maior e mais cedo, propicia o desenvolvimento do pensamento.

O método de aprendizagem que Jean Piaget apresenta para o sistema educacional consiste na interação contínua do indivíduo com o meio, através da mediação do professor, em uma relação de respeito e cooperação mútuos.

Uma teoria que contribui muito para a metodologia educacional foi apresentada pelo psicólogo americano Howard Gardner. Ele descreveu que o ser humano é dotado de múltiplas inteligências e tem que ser valorizado por inteiro.

Segundo GARDNER, não se deve cobrar do aluno somente o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática e a linguística, pois, o ser humano tem outras competências e, qualquer uma delas pode estar mais evidente que as outras, oferecendo condições de progressão intelectual/produtiva. O psicólogo atribui ao ser humano, outras inteligências, além das citadas, como: a inteligência espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, musical e a naturalista.

Portanto, a partir da tese de GARDNER nota-se que é necessário a participação efetiva do aluno na resolução de problemas, principalmente aqueles que fazem parte do seu cotidiano e intrigam a humanidade. Para o autor, o aluno não deve ser submetido constantemente à execução de atividades descontextualizadas do seu mundo real.

A tarefa do educador mediante tal proposta é explorar através de instigações o envolvimento cognitivo do aluno no desenvolvimento e na busca constante de possíveis soluções para os diversos problemas multidisciplinares que os cercam e ameaçam negativamente a existência harmoniosa dos seres humanos.

Um outro pensador influente no processo ensino-aprendizagem é Lev Vygotsky. Ele desenvolveu a ideia de que o indivíduo não nasce com características pré-determinadas para a inteligência e para o estado emocional, mas sim, evolui intelectualmente quando interagido constantemente a reflexões sobre questões internas e das influências do mundo social. VYGOTSKY, a partir de sua tese, contrariou o pensamento norteador da educação em sua época e acabou por determinar uma outra via, a sociointeracionista.

Segundo VYGOTSKY, mesmo que o indivíduo nasça com predisposição para algo, ele dependerá do aprendizado ao longo de sua vida, adquirido durante as relações permeadas pelo seu grupo social. No entanto, para o estudioso, somente oferecer interações constantes dos alunos com materiais, informações e meio sociais, não garante aprendizagem significativa, deve-se contextualizá-los de forma a fazer sentido para as necessidades individuais e coletivas.

Valendo-se das teorias de VYGOTSKY, o educador precisa trabalhar com as informações sempre as incidindo na zona de desenvolvimento proximal do aluno, ou seja, o educador tem que partir daquilo que a criança sabe fazer sozinha, promovendo uma realização mais ampla com a ajuda de alguém mais experiente, que está inserida no seu universo social.

AVALIAÇÃO.

A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino. Requer preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos.

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

O professor, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar. Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, devem-se ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação.

NOVA CONCURSOS

INTRODUÇÃO

A avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras, tem se constituído no principal mecanismo de sustentação da lógica de organização do trabalho escolar e, portanto, legitimador do fracasso, ocupando mesmo o papel central nas relações que estabelecem entre si os profissionais da educação, alunos e pais.

Os métodos de avaliação ocupam sem duvida espaço relevantes no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas.

Para Oliveira (2003), devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo em que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina – mas não somente -, à medida que consideram, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

ORIGEM DA AVALIAÇÃO

Avaliar vem do latim a + valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do processo ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de "medir" os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A avaliação tem sido estudada desde o início do século XX, porém, segundo Caro apud Goldberg & Souza (1982), desde 1897 existem registros dos relatos de J. M. Rice sobre uma pesquisa avaliativa utilizada para estabelecer a relação entre o tempo de treinamento e o rendimento em ortografia, revelando que uma grande ênfase em exercícios não levava necessariamente a um melhor rendimento.

As duas primeiras décadas deste século, de acordo com Borba & Ferri (1997), foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos e influenciados, principalmente nos Estados Unidos, pelos estudos de Robert Thorndike.

Nessa época, as pesquisas avaliativas voltavam-se particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano. Caro apud Goldberg & Souza (1982) aponta várias destas pesquisas realizadas nos anos 20 para medir efeitos de programas de diversas áreas sobre o comportamento das pessoas.

Eram realizados experimentos relativos à produtividade e à moral dos operários, à eficácia de programas de saúde pública, à influência de programas experimentais universitários sobre a personalidade e atitudes dos alunos, etc.

A avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características no campo da Psicologia, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar.

Havendo sempre, no processo de ensino/aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio errado.

É essa informação, sobre o progresso de grupos e de cada um dos seus membros, que a avaliação tenta recolher e que é necessária a professores e alunos.

A avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros.

Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa.

A avaliação proporciona também o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem.

As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnostica, formativa e somativa.

EVOLUÇÃO DA AVALIAÇÃO

A partir do início do século XX, a avaliação vem atravessando pelo menos quatro gerações, conforme Guba e Lincoln, apud Firme (1994). São elas: mensuração, descritiva, julgamento e negociação.

– Mensuração – não distinguia avaliação e medida. Nessa fase, era preocupação dos estudiosos a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

– Descritiva – essa geração surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Conforme os estudiosos, a geração anterior só oferecia informações sobre o aluno.

Precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos.

Neste sentido o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo "avaliação educacional".

– Julgamento – a terceira geração questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; tinha como preocupação maior o julgamento.

Neste sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição.

Assim, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

– Negociação – nesta geração, a avaliação é um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Para Guba e Lincoln apud Firme (1994) é uma forma responsiva de enfocar e um modo construtivista de fazer.

A avaliação é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século.

Neste sentido, Souza (1993) diz que a finalidade da avaliação, de acordo com a quarta geração, é fornecer, sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno. Converte-se, então, em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

FUNÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO

As funções da avaliação são: de diagnóstico, de verificação e de apreciação.

– Função diagnóstica - A primeira abordagem, de acordo com Miras e Solé (1996, p. 381), contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

– Função formativa - A segunda função á a avaliação formativa que, conforme Haydt (1995, p. 17), permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback.

Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoa-lo.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

– Função somativa – Tem como objetivo, segundo Miras e Solé (1996, p. 378) determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada.

Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO

Na visão de Miras e Solé (1996, p. 375), os objetivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de "um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios", e "obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão".

Para Nérici (1977), a avaliação é uma etapa de um procedimento maior que incluiria uma verificação prévia. A avaliação, para este autor, é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

NOVA CONCURSOS

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do exame usual de 'papel e lápis'.

É ainda um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada etapa por etapa do processo ensino/aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudança devem ser feitas para garantir sua efetividade.

MODELO TRADICIONAL DE AVALIAÇÃO VERSUS MODELO MAIS ADEQUADO

Gadotti (1990) diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação.

Entende-se que a avaliação não pode morrer. Ela se faz necessária para que possamos refletir questionar e transformar nossas ações.

O mito da avaliação é decorrente de sua caminhada histórica, sendo que seus fantasmas ainda se apresentam como forma de controle e de autoritarismo por diversas gerações. Acreditar em um processo avaliativo mais eficaz é o mesmo que cumprir sua função didático-pedagógica de auxiliar e melhorar o ensino/aprendizagem.

A forma como se avalia, segundo Luckesi (2002), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. O autor, na tabela 1, traça uma comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada a objetivos contemporâneos, relacionando-as com as implicações de sua adoção.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO PROCESSO CONSTRUTIVO DE UM NOVO FAZER

O processo de conquista do conhecimento pelo aluno ainda não está refletido na avaliação. Para Wachowicz & Romanowski (2002), embora historicamente a questão tenha evoluído muito, pois trabalha a realidade, a prática mais comum na maioria das instituições de ensino ainda é um registro em forma de nota, procedimento este que não tem as condições necessárias para revelar o processo de aprendizagem, tratando-se apenas de uma contabilização dos resultados.

Quando se registra, em forma de nota, o resultado obtido pelo aluno, fragmenta-se o processo de avaliação e introduz-se uma burocratização que leva à perda do sentido do processo e da dinâmica da aprendizagem.

Se a avaliação tem sido reconhecida como uma função diretiva, ou seja, tem a capacidade de estabelecer a direção do processo de aprendizagem, oriunda esta capacidade de sua característica pragmática, a fragmentação e a burocratização acima mencionadas levam à perda da dinamicidade do processo.

Os dados registrados são formais e não representam a realidade da aprendizagem, embora apresentem consequências importantes para a vida pessoal dos alunos, para a organização da instituição escolar e para a profissionalização do professor.

Uma descrição da avaliação e da aprendizagem poderia revelar todos os fatos que aconteceram na sala de aula. Se fosse instituída, a descrição (e não a prescrição) seria uma fonte de dados da realidade, desde que não houvesse uma vinculação prescrita com os resultados.

A isenção advinda da necessidade de analisar a aprendizagem (e não julgá-la) levaria o professor e os alunos a constatarem o que realmente ocorreu durante o processo: se o professor e os alunos tivessem espaço para revelar os fatos tais como eles realmente ocorreram, a avaliação seria real, principalmente discutida coletivamente.

No entanto, a prática das instituições não encontrou uma forma de agir que tornasse possível essa isenção: as prescrições suplantam as descrições e os pré-julgamentos impedem as observações.

A consequência mais grave é que essa arrogância não permite o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. E este é o grande dilema da avaliação da aprendizagem.

O entendimento da avaliação, como sendo a medida dos ganhos da aprendizagem pelo aluno, vem sofrendo denúncias há décadas, desde que as teorias da educação escolar recolocaram a questão no âmbito da cognição.

Pretende-se uma mudança da avaliação de resultados para uma avaliação de processo, indicando a possibilidade de realizar-se na prática pela descrição e não pela prescrição da aprendizagem.

PLANEJAMENTO DOCENTE: DINÂMICA E PROCESSOS.

Tipos e Níveis de Planejamento

Não se pretende, aqui, explorar e esgotar todos os tipos e níveis de planejamento, mesmo porque, como aponta Gandin (2001, p. 83), é impossível enumerar todos tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Vamos nos deter, então, nos que são essenciais para a educação:

a) **Planejamento Educacional** – também denominado Planejamento do Sistema de Educação, *"[...] é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais."* (VASCONCELLOS, 2000, p.95).

b) **Planejamento Escolar** ou **Planejamento da Escola** – *atividade que envolve* o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. "É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social." (LIBÂNEO, 1992, p. 221).

c) **Planejamento Curricular** – é o "[...] processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. Portanto, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares." (VASCONCELLOS, 1995, p. 56).

d) **Planejamento de Ensino** – é o "[...] processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em constante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos." (PADILHA, 2001, p. 33).

É importante esclarecer que do **planejamento** resultará o **plano**. Ficou confuso? Vamos esclarecer!

Plano é um documento utilizado para o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para existir plano é necessária a discussão (planejamento) sobre fins e objetivos, culminando com a definição dos mesmos, pois somente desse modo é que se pode responder as questões indicadas acima. Segundo Padilha (2001), o **plano** é a «apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar.» Plano tem a conotação de produto do planejamento. Ele é na verdade um guia com a função de orientar a prática, é a formalização do processo de **planejar**.

Dentro da categoria **plano**, devemos, ainda, dar uma atenção especial ao plano global da instituição: o **PPP - Projeto Político-Pedagógico** que é também um produto do planejamento. A sua construção deve envolver e articular todos os que participam da realidade escolar: corpo docente, discente e comunidade. Segundo Vasconcellos (1995, p.143), «[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.»

Fonte: http://planejamentoeducacional.webnode.com.br/tipos-niveisdeplanejamento/

CURRÍCULO E DIDÁTICA: HISTÓRICO, TEORIAS E TENDÊNCIAS ATUAIS.

O que é Didática

Os estudos desenvolvidos sobre a didática, refletido em vários pontos de vista levam a variadas opiniões e/ou concepção sobre esse campo. A Didática ora se apresenta como uma variedade do saber psicológico, ora uma variedade do saber sociológico, ora uma variedade do saber político, dentre outras.

Conforme o que afirma Libâneo (1998, p.58),

[...]a didática ocupa-se dos processos de ensino e aprendizagem na sua globalidade, na sua interseção ou interação, com finalidade de orientar o trabalho do professor. Portanto, ensino como atividade prática, melhor dizendo práxis, que é também, fonte de investigação, estimulando o próprio professor a descobrir suas possibilidades de ação.

Compreendendo a forma pela qual Libâneo define a didática pode-se entender que a mesma vai além do que se denomina por disciplina, ou matéria, propriamente dita num currículo de formação de professores. Embora esta possa ser inserida na proposta pedagógica da escola como uma "práxis", conduzindo o professor à reflexão da sua prática, e ao reconhecimento das normas educacionais, sensibilizando-os a descobrirem as suas potencialidades através das suas ações. Ele destaca ainda que cabe à didática responder os seguintes elementos: *"o para que ensinar, o que ensinar, quem ensina, quem aprende, como se ensina, em que condições se ensina"*. (LIBÂNEO,1998, p.53).

Pensar a didática, portanto está além das questões de ensino, sem, contudo supervalorizá-la.

Considerando, ainda a importância da didática no processo da aprendizagem proposta aos alunos no interior da escola, Libâneo (2002, p.5) ainda destaca que:

A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional.

O que é o Currículo

Para Libâneo, ao dar um enfoque, sociocrítico destaca a perspectiva de colocar o currículo "*como ponte entre a teoria e a prática, a partir da prática"* (LIBÂNEO,1998.p.56). Nessa orientação, o currículo, antes de ser algo decorrente de uma teorização, constitui-se em torno dos problemas. *[...] "o currículo define-se como projeção do projeto pedagógico, ou seja, o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e propósitos em objetivos e conteúdos".* (Libâneo, 2002, p.32)

Pensar currículo conforme Moreira e outros, 2005, enquanto *"artefato social e cultural"*, é o mesmo que ir além do espaço físico da escola, é repensar o aluno enquanto individuo e ser social, envolvido num processo histórico, influenciado pela cultura que lhe cerca. Portanto, o currículo não pode ser considerado

[...] um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal. (MOREIRA, 2005, p.35).

Relação entre didática e currículo

Para estabelece a relação da Didática com o Currículo, Santos e Oliveira apud MOREIRA, 1998, destacam que o "campo do **currículo** volta-se predominantemente para as questões relacionadas à seleção e a organização do conhecimento escolar, enquanto que o da **didática** prioriza o ensino como seu objeto de estudo" (grifos meus). São "campos superpostos", de acordo Gimeno Sacristán, apud, MOREIRA ,1998.

Para Libâneo,1998, "*a didática e o currículo têm objetos de investigação coincidentes, isto é, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática*". O currículo torna-se *"um campo de projeção da didática"*, numa visão curriculista. (LIBÂNEO, 1998, p.86).