



UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO**

MARIA HELENA TEIXEIRA BARCELOS

BELO HORIZONTE, 2013

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO**

Trabalho apresentado como requisito necessário para a conclusão do Curso de Pós Graduação em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob a orientação da Professora Wilma Aparecida Soares Luna do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

BELO HORIZONTE, 2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria Helena Teixeira Barcelos

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em 19 de julho de dois mil e treze, como requisito necessário para a obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar, aprovado pela Banca Examinadora, constituída pelos seguintes educadores:

Prof. Avaliador

Prof. Wilma Aparecida Soares Luna – Orientadora

Maria Helena Teixeira Barcelos - Cursista

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família e à Escola Municipal “Ana Moura” razão maior da realização do mesmo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte inesgotável de inspiração;

Agradeço a minha querida filha que, mesmo estando quilômetros distantes de mim não me negou apoio e incentivo para que eu concluísse este curso;

À minha colega Dora que me encorajou a prosseguir nos meus vários momentos de desânimo;

Às professores, alunos, equipe técnica e administrativa da EMAM que tanto colaboraram direta ou indiretamente para a execução desse trabalho, sem temer a exposição;

A todos os profissionais da equipe de gestores, conhecidos ou não, pela competência na execução deste curso e apoio irrestrito nos momentos de incertezas e dificuldades;

Agradeço em especial à professora Wilma Luna, minha orientadora pelo apoio irrestrito e presença sempre disponível.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.(PauloFreire)

RESUMO

O presente trabalho realizado na Escola Municipal “Ana Moura”, localizada na zona periférica da cidade de Timóteo, que abriga uma comunidade extremamente carente em todos os sentidos reflete acerca da avaliação da aprendizagem, dentro do contexto da gestão democrática. Visa estabelecer um paralelo entre o processo avaliativo realizado na escola antes e depois da (re) elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). A metodologia caracteriza-se por uma abordagem investigativa e exploratória da teoria e prática dos profissionais (gestor, professor, pedagogo) a fim de se permitir o debate coletivo do processo, por meio de diálogos, reflexões e análises críticas do problema investigado. Desse modo o trabalho em questão vem coadunar-se com a idéia de que existem mudanças possíveis em relação à prática educativa, desde que nos comprometamos verdadeiramente com ela. Sendo assim não se esgota com esse trabalho o processo de ação-reflexão-ação da prática; este se configura como o marco inicial para a construção de uma nova escola, de um novo começo, buscando um novo fim.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Avaliação da Aprendizagem, Projeto Político Pedagógico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1- A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
1.1- Características gerais do processo avaliativo da EMAM antes da (re) elaboração do PPP.....	12
1.2- Práticas e usos da avaliação na EMAM.....	177
1.3 - A avaliação na EMAM a partir da re(elaboração) do Projeto Político Pedagógico.	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	24
ANEXO	27

INTRODUÇÃO

Na atual sociedade do conhecimento intensificam-se as exigências em relação à qualidade da educação. Essa intensidade tem seu ápice com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/96) e de outros documentos oficiais adicionais (resoluções e normativas), que colocam de maneira mais contundente a qualidade da educação no debate da política brasileira. Essa qualidade é mensurada a partir dos resultados das avaliações sistêmicas, instrumentos “teoricamente” fundamentais para conhecer a realidade educacional, identificar seus pontos críticos objetivando uma intervenção pedagógica “adequada” com vistas a promover a eficiência do ensino no sentido de assegurar melhoria no planejamento do processo educativo com foco nos resultados. Acredita-se que os moldes dessas avaliações aliada a frágil formação dos nossos profissionais talvez sejam as causas do processo avaliativo de nossas escolas estar fadado ao fracasso.

A avaliação da aprendizagem é um dos componentes essenciais do planejamento escolar a serviço da gestão democrática, necessariamente inserido no projeto pedagógico da escola, não podendo assim ser considerada de forma isolada. Deve ocorrer em conformidade com os princípios de aprendizagem defendidos pela escola e com a função social da mesma. Nesse ínterim, pode-se recorrer ao pensamento de Luckesi para dimensionar a importância da avaliação:

A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. [...] a avaliação como crítica de percurso é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. (LUCKESI, 1998, p. 116-118).

Refletir sobre a avaliação é essencial, uma vez que esta, como eixo fundamental do projeto pedagógico deve trazer, em sua essência, segundo Romeiro¹ (2000, p.86) a mesma dinamicidade deste, pois quando bem estruturada

¹ Alice de La Rocque Romeiro é professora de Língua Portuguesa e Literatura

se torna o sustentáculo para o processo de tomada de decisão acerca das ações necessárias ao longo do processo de realização.

Os problemas que circundam a avaliação na escola pública são constantes, como constantes também são as angústias, as incertezas, os dilemas dos profissionais acerca da temática. No entanto a escola não pode se furtar à sua função social no sentido de favorecer a formação cidadã de seus alunos, através do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a esse tipo de formação.

Diante desse contexto situam-se a avaliação da aprendizagem e o projeto político pedagógico, tema das reflexões aqui apresentadas.

Com base no tema definido, tem-se como objetivo principal do estudo analisar a reorganização da prática avaliativa da escola após a re(elaboração) PPP, seguido dos objetivos específicos, a saber:

- Conhecer a(s) concepções que sustentava a prática avaliativa da escola antes da re(elaboração) do PPP;
- Estimular a equipe de profissionais a refletir sobre os conceitos estancos no campo da avaliação, bem como elucidar novas e possíveis práticas de avaliação escolar;
- Conhecer as atitudes dos professores em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, frente às exigências da sociedade e legislação atuais, antes da re(elaboração) do PPP;
- Identificar as dificuldades dos profissionais em compreender e utilizar instrumentos avaliativos eficazes que contribuem para a eficiência do ensino-aprendizagem de forma contextualizada, procurando levantar hipóteses na busca de soluções para o problema identificado;
- Identificar os avanços alcançados no processo avaliativo da escola após a re(elaboração) do PPP.

A EMAM² prima por uma educação voltada para a formação cidadã de seus alunos, entendendo que a função social da escola é de proporcionar aos mesmos possibilidades de problematizar os fatores sociais que afetam o seu cotidiano, questionar a situação de sua comunidade, sua cidade, seu país. Nesse sentido a escola tem buscado reorganizar seu projeto pedagógico instrumentalizando os profissionais de modo a exercerem uma prática pedagógica coerente com o perfil do aluno que se quer formar, com a função social da escola na qual acreditamos e com a concepção de avaliação como forma de promoção cidadã que estamos aprendendo a fazer.

Objetivando o detalhamento da situação problema apresentada no desenvolvimento do trabalho, elencou-se para esse fim algumas questões norteadoras:

- a) A formação inicial dos professores lhes permitiu conhecer todos os usos e funções da avaliação, bem como instrumentos e formas de avaliar?
- b) De que forma o professor oportuniza os seus alunos em muitos momentos de sua aula em expressar suas idéias?
- c) Quais as concepções de avaliação são de conhecimento dos professores?
- d) Quais os recursos e as formas de avaliação utilizadas?
- e) O professor possui feedback de sua prática pedagógica?

Para fins didáticos, o tema foi dividido em três tópicos objetivando um melhor entendimento da análise proposta:

- Características gerais do processo avaliativo na EMAM antes da re(elaboração) do PPP.
- Usos e práticas da avaliação na EMAM.
- Reorganizando a prática avaliativa da EMAM após re(elaboração) do PPP.

² Escola Municipal Ana Moura

O tema escolhido foi considerado de importância fundamental por focalizar o processo avaliativo e as dificuldades dos profissionais em relação à teorização e à prática do mesmo, e concomitantemente realçar a imperiosa necessidade das escolas construírem seus PPPs como instrumentos norteadores e balizadores da prática pedagógica. No caso da EMAM a re(elaboração) do PPP foi o fator decisivo para reorganização da prática avaliativa. Buscou-se a partir de então desempenhar com maior competência o papel de educadores e também contribuir para que outros colegas consigam compreender melhor qual o sentido da avaliação e sua função no processo de aprendizagem.

Para alcançar os objetivos e responder às questões norteadoras, me reportei aos seguintes autores: Freire (1979), Hoffmann (1991), Luckesi (2001), Perrenoud (2007), Nóvoa (1995) entre outros.

A idéia para a realização deste estudo surgiu a partir da inquietude enquanto profissional da educação, em presenciar uma prática avaliativa tão limitada sem nenhuma sustentação teórica e totalmente destoada dos princípios educacionais que regem a escola. O meu desejo de socializar os avanços alcançados pela escola depois da re(elaboração) do PPP também falou alto. Importante ressaltar que os avanços não são visíveis somente com relação à avaliação, mas de maneira geral, se estendem ainda que timidamente, a todos os aspectos do processo escolar.

1. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

1.1 Características gerais do processo avaliativo da EMAM antes da (re) elaboração do PPP.

Estudos acadêmicos têm dado conta de que a cultura da avaliação escolar no Brasil vem se configurando no grande gargalo para a efetivação de uma prática pedagógica eficiente e democrática. Os profissionais da educação (gestores, pedagogos e docentes, de forma geral) apresentam sérias limitações em lidar com o sistema de avaliação proposto pelas normatizações e resoluções vigentes que, além de se constituir num grande desafio é um dos grandes indicadores do sucesso ou fracasso do aluno.

Trazendo essas considerações para o cotidiano da Escola Municipal “Ana Moura” era perceptível até o início dos estudos para a re(elaboração) do PPP que existia entre os profissionais o reconhecimento da importância do tema avaliação. No entanto, este sempre foi motivo de incômodo e preocupação. Existia certa falta de naturalidade para se tratar do assunto. Falta de naturalidade esta, que a meu ver, é resultado da visão tradicional de escola alimentada durante anos e, infelizmente ainda muito presente no nosso cotidiano.

Quando do estabelecimento do debate acerca da prática avaliativa da escola a dificuldade em “conceituar” a avaliação, suas funções, o lugar que esta ocupa no processo ensino-aprendizagem foi motivo de constrangimento. Percebeu-se que apesar de se ter clareza do perfil do aluno cidadão que a escola deseja e precisa formar e da escola enquanto locus privilegiado para essa formação, a concepção limitada de ensino- aprendizagem e de avaliação defendida pela escola não

contemplava nem de longe o perfil do aluno, sujeito de sua história, que se pretende formar.

Pode-se perceber ainda que as intenções e usos da avaliação na EMAM sofrem influência direta da frágil concepção professada e existe uma confusão notória com relação às funções da avaliação, assunto este apresentado em outro capítulo. Na verdade a avaliação era vista como uma etapa do processo, e o que é mais agravante, etapa final (produto).

Segundo Fernandes e Freitas (2007, p.23) “avaliar faz parte do processo de ensino e aprendizagem: não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo”.

Acredita-se que tais fragilidades são decorrentes da formação inicial pouco consistente dos profissionais que não vem dando conta de capacitá-los a realizar um processo ensino-aprendizagem com toda a abrangência que este requer na sociedade atual e tão pouco de pontuar todos os aspectos de uma avaliação dinâmica, num processo que integra a aprendizagem do aluno e a intervenção pedagógica do professor, na direção da construção do conhecimento e da formação consciente e participativa.

Diante desse contexto, Nóvoa (1995, p.28-31) é enfático ao afirmar que:

... a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção... A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola... Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo... (1995, p.28-31)

Acredita-se que outros determinantes como os moldes das avaliações sistêmicas também depõe sobremaneira contra a consolidação de uma avaliação de fato emancipatória no interior da escola, uma vez que predispõe esta e seus profissionais a realizar uma prática pedagógica focada somente nos resultados, dado o caráter classificatório das mesmas. Os profissionais ainda não conseguiram

assimilar a máxima de que a avaliação é o ponto de partida de todo e qualquer trabalho pedagógico e também ponto de chegada.

Diante do exposto, é importante que os educadores invistam na “aprendizagem da avaliação”, por se tratar de uma habilidade ainda incipiente nas nossas escolas. A contribuição da história da educação aliada ao modelo de sociedade excludente na qual vivemos e à repetição, ainda que de forma inconsciente da experiência de cada um ao longo de sua trajetória escolar no contexto de sua prática educativa são, sem dúvida, aspectos facilmente identificáveis das dificuldades que os profissionais apresentam em transitar de uma prática conservadora de avaliação para uma emancipatória e democrática.

Sendo assim é salutar que os profissionais aprofundem a reflexão sobre sua prática avaliativa, a luz do diálogo com os diversos estudiosos sobre o assunto, partindo da análise da realidade em que a mesma acontece, no sentido de entendê-la, interpretá-la e refletir sobre a mesma com o intuito de intervir, visando redefini-la com o firme propósito de mudanças coerentes com os princípios que almejem a transformação do sistema educativo vigente e a inclusão dos novos desafios que dela decorrem.

Segundo Paulo Freire (1998, p.43-44),

... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática...

Nesse contexto de ressignificação da prática se torna impossível, em se tratando de escolas públicas, em particular a EMAM, restringir a avaliação a momentos pontuais aos finais de cada bimestre, onde se agrupam fragmentos do processo ensino-aprendizagem para fins avaliativos. Consideremos aqui a localização geográfica nada favorável da escola (periferia), frequentada por crianças em situação de risco social iminente que trazem para o interior da mesma conhecimentos, vivências, lógicas e expectativas muito diferentes daqueles que articulam a prática pedagógica hegemônica.

Hoffmann (1991, p.22) também acredita...

... que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente a avaliação classificatória e autoritária exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história como aluno e professor. A vontade de se fazer diferente existe, porém não se sabe como fazer.

Nesse sentido, é plausível que para o profissional balizar essas influências em relação a sua prática avaliativa se faz necessário, antes de tudo, responder a algumas questões básicas: o porquê da avaliação, quem será avaliado, o que será avaliado, quando acontecerá a avaliação, como será feita, quem avalia, quem define a maneira como a avaliação deve ser, como será apresentado o resultado da avaliação.

Sabe-se que o professor é o idealizador do seu “como ensinar” na sala de aula. Não existe receita única de como ensinar. Partindo desse princípio e atento às questões elencadas no parágrafo anterior o educador pode conduzir a reflexão sobre sua prática fundamentando-a a luz da teoria com vistas a construir a sua identidade profissional.

Ainda com relação às questões propostas, acredita-se que essas aliadas aos estudos acadêmicos existentes se configuram no ponto de partida para se colocar em prática as recomendações previstas nos documentos oficiais em relação à prática de uma avaliação democrática e participativa.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a avaliação é contemplada, no Art. 24, Inciso V, que diz:

... a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Nos PCNs ³ (1997, p.55) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação é contemplada no volume um (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais) cuja concepção proposta vai além da visão tradicional, que focaliza o

³ Parâmetros Curriculares Nacionais

controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

Sob a perspectiva do documento supracitado a avaliação...

... configura-se num conjunto de ações com vistas a sustentar e direcionar a ação pedagógica. Deve acontecer de forma “contínua e sistemática por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno” e vista como instrumento que procura conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos de escolaridade em função da intervenção pedagógica realizada. PCNs (1997, p.55)

No entanto há que se chamar a atenção para o fato de que a expectativa do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como “profecia autorealizável”⁴. Essa é uma prática até então facilmente percebida entre os profissionais da EMAM. A crença na incapacidade do aluno legitima seu fracasso. Cabe ao professor procurar conhecer seu aluno na sua subjetividade e necessidades individuais, acionar seus conhecimentos prévios para, a partir daí, planejar seu trabalho, com vistas a envolver o aluno na aprendizagem, oportunizando-o desenvolver uma imagem positiva de sua capacidade e a vontade de prosseguir com os estudos.

Comportando dessa maneira o professor estará se comprometendo de fato com uma escola democrática, promovendo uma avaliação calcada no diálogo com a complexidade e multiplicidade de saberes, o que lhe instigará a atitudes de investigação e interrogação constantes impondo-lhe estabelecimento de estratégias diante dos desafios e dificuldades encontradas. “O sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação, o que implica num processo de interação educador e educando, num engajamento” (HOFFMANN,1991, p.110).

⁴ Estudos realizados pelos destacados psicólogos americanos Robert Rosenthal e Lenore Jacobson

1.2 Práticas e usos da avaliação na EMAM

Segundo a concepção de Bloom, citado em Sant'anna (1995, p.29) a “avaliação é a sistemática por meio do qual se determinam mudanças de comportamento do aluno e em que medidas estas mudanças ocorreram.”

Práticas diversificadas de avaliação deveriam permear o cotidiano escolar, dada a complexidade do processo avaliativo frente à nova escola que temos e ao novo aluno que pretendemos formar, dada as exigências legais que trazem implícitas em seu bojo as transformações pelas quais passa a sociedade mundializada em que vivemos.

No entanto, na EMAM até então (por ocasião do início das discussões sobre o PPP) não existia variedade de práticas avaliativas. Existia um modelo único, utilizado por todos os anos de escolaridade, erroneamente denominado de avaliação diagnóstica.

Por que erroneamente denominado “avaliação diagnóstica? No início do ano letivo quando se aplicava uma avaliação no sentido de verificar o que o aluno aprendeu no ano anterior, para a partir daí elaborar o plano de trabalho é correto afirmar que a função dessa avaliação é diagnóstica, apesar de a avaliação diagnóstica ir muito além da verificação se os conteúdos foram apreendidos ou não. Quando o professor assume uma nova turma, cabe a ele a responsabilidade de conhecer cada aluno para além do seu potencial cognitivo, suas outras particularidades, expectativas, valores e desejos que incidem diretamente no seu

desenvolvimento acadêmico. Mas de certa forma, nesse caso, não se trata de uma concepção totalmente equivocada nesse momento da aprendizagem.

O equívoco reside no fato de todas as avaliações realizadas ao final de cada bimestre também ser chamada de diagnóstica. Instaurou-se aí certa confusão em relação ao uso e a função da avaliação. Entre o período de realização da avaliação primeira (diagnóstica) e a realizada ao final da etapa (somativa) estabeleceu-se uma lacuna. O aluno estuda os conteúdos “programáticos” a partir dos resultados evidenciados na avaliação diagnóstica e dois meses depois é avaliado sobre o que aprendeu ou deixou de aprender em termos de conteúdos. As variáveis desse processo simplesmente não existiam. O porquê o aluno não aprendeu deveria ser foco de observação e registros do professor.

Em linhas gerais a teoria da avaliação processual é campo nulo. Não existia uma definição sobre quais procedimentos seriam adotados quando o aluno não alcançasse o resultado esperado, ou, no caso da avaliação formativa, quando o aluno não adquirisse as competências requeridas. Não se tinha também clareza em relação a que instrumentos de acompanhamento e registros utilizar.

Necessário se faz registrar que o resultado da avaliação final, “somativa”, erroneamente denominada “diagnóstica” realizada ao final do bimestre não tem, teoricamente falando caráter quantitativo; aos alunos se atribuem conceitos de acordo com o seu desempenho na avaliação de cada disciplina, dependendo do número de questões certas ou erradas, uma vez que esta é totalmente objetiva. No entanto é fácil perceber a “soma” no imaginário do professor, ou seja, para cada conceito atribuído há nota equivalente.

Percebe-se que o eixo da avaliação recaia somente sobre o aluno. Somente ele era avaliado. Não existia a preocupação de se estabelecer um plano de trabalho a partir das fragilidades diagnosticadas pela avaliação inicial. A responsabilidade pelo insucesso era só do aluno. O professor não concebia o bom ou mau resultado de seus alunos como bom ou mau resultado de sua prática. Não se estabelecia a possibilidade deste feedback para redirecionamento de seu planejamento de trabalho.

Muito comum, em reunião de pais, eu mesma já testemunhei esse fato, dos professores discorrerem sobre os aspectos nos quais o aluno precisa melhorar. Raramente se presenciou o professor fazendo sua autoavaliação, em que aspectos ele falhou no sentido de redirecionar a sua prática. O aluno precisa melhorar. Mas e o professor, a escola?

De acordo com Becker:

...a escola precisa transformar-se cada vez mais em laboratório, e ser cada vez menos auditório e que os agentes dessa transformação são, em primeiríssimo lugar, os professores. Isso demanda uma formação docente de grande envergadura. O professor precisa aprender a ensinar pela atividade do aluno. O aluno que não age sobre um conteúdo qualquer, não consegue aprender esse conteúdo, muito menos transformar sua capacidade de aprendizagem, ampliando-a. Isto é, uma escola ativa não só ajuda o aluno a aprender, mas a se desenvolver, isto é, a aumentar sua capacidade de aprender; ou, como lembra Piaget, a aprender a aprender.

Ainda nesse sentido, FREIRE (1998, P.25) afirma que:

... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção... Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém...

1.3 A avaliação na EMAM a partir da re(elaboração) do Projeto Político Pedagógico.

“A avaliação terá seu sentido mais autêntico e significativo se tiver articulação com o projeto político pedagógico da escola. É ele que dá significado ao trabalho docente e a relação professor-aluno”. (ABRAMOWICZ, Mere ⁵, 2001)

Para discorrer sobre o assunto focado, retomarei as considerações iniciais deste trabalho buscando estabelecer a relação a qual me proponho. Necessário se faz elencar então as características do processo avaliativo na EMAM, antes da

⁵ Mere Abramowics é responsável pela linha de pesquisa em Avaliação e Currículo na Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A citação é trecho de uma entrevista realizada pela revista Nova Escola, Edição 147, Novembro/2011

realização da re (elaboração) do PPP, cuja última versão datava de 2004. Para efeito de esclarecimento o processo de re(elaboração) do PPP aconteceu durante todo o primeiro semestre de 2012.

Sendo assim, até bem pouco tempo atrás a escola não tinha um plano de avaliação definido. Os profissionais se sentiam pouco a vontade para falar do assunto e não sabiam como definir a avaliação que praticavam, tão pouco qual a concepção que a sustentava. O que acontecia na prática era o uso de uma forma única de avaliar para todos os anos de escolaridade erroneamente conceituada como já citado anteriormente.

A partir do estabelecimento do debate para a re(elaboração) do PPP os pontos frágeis da escola foram acentuados, entre eles a avaliação. A avaliação foi considerada ponto frágil e a formação dos profissionais também. Apesar do constrangimento inicial devido a debilidade do conhecimento acerca do assunto, o grupo de profissionais reconheceu, como bem nos orienta Luckesi, a necessidade de se investir de fato em estudos para se elaborar um conceito de avaliação, baseado numa concepção que convergisse com as reais necessidades da escola e da comunidade atendida com vistas a elaborar um plano de avaliação, eixo importante do Projeto Político pedagógico que desse conta de abarcar a avaliação na sua essência de promoção social, de coletividade, de humanização.

Entendendo o aluno como ser social, buscou-se o embasamento dos trabalhos na teoria sociointeracionista de Vigotsky, aliada ao trabalho de Hoffmann (1993, p.129-130) fundamentada na teoria construtivista de Piaget que denomina avaliação mediadora, aquela que considera cada aluno em sua individualidade, utiliza-se de pareceres descritivos, por meio de “relatórios de avaliação” com informações a respeito da construção do conhecimento pelo aluno. Nesse sentido a avaliação como parte essencial na educação permeando todos os momentos em sala de aula.

Hoje a prática da avaliação da EMAM não é ainda a ideal, porém percebe-se um grande avanço na prática dos professores que estão permitindo que a avaliação aconteça na sala de aula e fora dela, buscando diversificar os instrumentos e formas de avaliar. As competências não podem, segundo Perrenoud (1.999), “ser avaliadas

por lápis e papel. O aluno precisa exercitar suas habilidades, que o levarão a aquisição de grandes competências”.

Segundo Abramowicz (2001), “diversificando os instrumentos é possível abranger todas as facetas do desempenho do estudante”. Acompanhou-se momentos de estudos dos professores onde a tônica da discussão era os avanços alcançados em relação à avaliação e troca de experiências sobre os resultados alcançados.

Ao final do primeiro bimestre do ano em curso, junto com a avaliação final foi apresentado aos pais um portfólio de atividades produzidas pelos alunos, aliado a um diário de bordo construído de forma coletiva pontuando as ações realizadas pela turma durante aquele período de tempo. Nesse diário foram registrados os objetivos de cada ação, os resultados alcançados e não alcançados, o porquê não foram alcançados e as ações previstas para a efetivação das mesmas. O resultado individual do aluno foi apresentado aos pais pela análise das avaliações e entrega dos boletins. O resultado geral da turma foi apresentado através de gráficos projetados no data show.

Interessante pontuar aqui a construção do PIP e do PDI, respectivamente plano de intervenção pedagógica e plano de desenvolvimento individual do aluno, instrumentos importantíssimos na reorganização da prática avaliativa. O PIP consiste em redirecionar as ações do professor, definindo quais procedimentos adotar quando o aluno não construiu as competências requeridas e quais instrumentos de acompanhamento e registros utilizar.

O PDI (plano de desenvolvimento individual) seria realizado em princípio somente para alunos com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento. Como esses casos são raros na escola, decidiu-se realizá-lo também em relação àqueles alunos que apresentam sérias dificuldades em aprender e que no dia a dia da escola, não se consegue definir se é patologia ou somente limitação de ordem pedagógica. O PDI é construído a partir de um relatório consubstanciado a partir de uma anamnese, da observação do professor e da busca de informações na pasta do aluno com envolvimento de vários profissionais e da família. A avaliação inicial, subsidiada pelo relatório circunstanciado é o momento de aprofundar o conhecimento sobre o aluno. Acontece no início do processo e permite identificar as

dificuldades e potencialidades no que diz respeito a aprendizagem e desenvolvimento global do aluno. A lacuna da qual falei num outro momento desse trabalho está aos poucos sendo preenchida.

A avaliação diagnóstica aliada à avaliação formativa possibilita uma ênfase maior nos processos como recomenda a LDBEN 9394/96. A avaliação do processo, quando bem feita, garante melhores resultados na avaliação final. Pode-se, pois afirmar que a ênfase na avaliação do processo, não diminui a importância da avaliação do produto. As funções da avaliação são interdependentes e complementares.

Nesse contexto, Luckesi (2005, p.20) afirma que “processo sem produto efetivo, é perda de recursos (tempo, dinheiro, pessoas, espaço físico,...), mas por outro lado, resultados sem processos consistentes, são miragens, não existem”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ora realizado objetivou fomentar o debate acerca da avaliação da aprendizagem como eixo importante da gestão democrática da EMAM e ao mesmo tempo evidenciar a importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento capaz de redirecionar e balizar a prática pedagógica. Imbuídos do desejo de “fazer diferente”, os profissionais se renderam ao debate reflexivo sobre a prática e conscientes de suas fragilidades fizeram opção de se comprometerem verdadeiramente com ela. Foram meses de estudos organizados pela própria escola, cujos autores selecionados foram citados ao longo da realização desse trabalho.

Hoje a escola tem a exata dimensão de que o processo avaliativo deve oportunizar o crescimento pessoal e humano de todos, sem nenhum tipo de exclusão ou discriminação, que a avaliação pode acontecer em lugares para além da sala de aula e a todo momento. Têm-se clareza da importância de diversificar os instrumentos de avaliação de acordo com as peculiaridades e necessidades individuais dos alunos e, principalmente clareza quanto às funções da avaliação (diagnóstica, formativa, somativa). O professor sabe que o seu trabalho em sala de aula ou em qualquer outro espaço deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico e que o registro de sua prática é o que lhe confere resultados mais positivos.

Os desdobramentos desse trabalho estão apenas no início. Sabe-se que se tem um longo caminho pela frente. Uma proposta de trabalho, conforme nos afirma Romeiro (2000, p.86),

... por melhor elaborada que seja precisa estar sempre, em constante construção e reconstrução, demandando sensibilidade e disposição para a mudança, a todos os que dela participam. Essa predisposição exige uma nova concepção de avaliação, que é condição para o sucesso do projeto em desenvolvimento.”

Essa nova concepção de avaliação está sendo forjada no dia a dia da EMAM, após a re(elaboração) do PPP e se configura hoje na condição para os avanços já alcançados e os que se almeja alcançar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. Um reflexo fiel da escola. **Revista Nova Escola**. ed. 147, novembro.2011. Disponível em: revistaescola.abril.com.br . Acesso em 01/06

BECKER, Fernando. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem; Jean Piaget e Paulo Freire. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 160p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Apresentação de Carlos Roberto Jamil Cury

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**/elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.]. – Brasília: Mec, SEB, 2004.68p.: II. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2)

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do

Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.44 p.: il.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979

GROSBAUM, Marta Wolac. **Progestão**: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?, módulo IV? Marta Wolak Grosbaum, Cláudia Leme Ferreira Davis; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. – Brasília: CONSED – Conselho nacional de Secretários de Educação, 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____ **Avaliação Mito e Desafio**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KRAEMER, Maria Elizabeth Pereira. **Avaliação da Aprendizagem como um processo construtivo de um novo fazer**. Disponível em: www.gestiopoli.com/canales4/aprendizagem.htm. Acesso em 01/06

LUCKESI, Ciprano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar Estudos e Proposições**. 20ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010

MINAS GERAIS. Secretaria de estado da Educação. **Reflexões sobre a Prática pedagógica**/Secretaria de Estado da Educação; elaboração de Elza Vidal de castro, Maria do Carmo de Matos; colaboração de Angela Imaculada L,F.Dalben. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997, 80p.:il

NÓVOA, Antônio et.al.(coord.). 2.ed. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes. **Processo de aprendizagem em uma perspectiva sócio-interacionista**: Ensinar é necessário, avaliar é possível. UERJ.

Abril.2004. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/171-TC-D4.htm. Acesso em 01/06

OLIVEIRA, Francisco Eliando Silva. **Avaliação da Aprendizagem**: Dimensão da prática em uma escola do interior cearense. Disponível em: [eliandooliveira.blogspot.com/.../monografia-avaliação da aprendizagem](http://eliandooliveira.blogspot.com/.../monografia-avaliação%20da%20aprendizagem) . Acesso em 30/05.

PERRENOUD Philippe. **Construindo Competências**. Universidade de Genebra. Disponível em: www.unige.ch/pse/tachers/perrenoud/php.../2000_31.html. Acesso em 30/05

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens** – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, Mirla da Silva. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Fundamental**: prática avaliativa em matemática. 2010. Disponível em: [www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2012-06-27_18-56-04O](http://www.uems.br/portal/biblioteca/repositorio/2012-06-27_18-56-04O.pdf) pdf. Acesso em 01/06

ROMEIRO, Alice de La Roque. Um olhar Sobre Avaliação Hoje. Série de Estudos/Educação à Distância. **Salto para o futuro** - Um Olhar sobre a escola. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. 2000

TIMÓTEO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Ana Moura**. Timóteo, 2012

ANEXO:
Projeto Político Pedagógico



escola de **gestores**
da educação básica

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
CONSTRUINDO A ESCOLA DEMOCRÁTICA

AUXILIADORA MARTINS ARAÚJO
MARIA HELENA TEIXEIRA BARCELOS

BELO HORIZONTE, 2013

AUXILIADORA MARTINS ARAÚJO
MARIA HELENA TEIXEIRA BARCELOS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
CONSTRUINDO A ESCOLA DEMOCRÁTICA

Projeto Político pedagógico apresentado como requisito necessário para conclusão das atividades desenvolvidas na Sala Ambiente Projeto Vivencial sob orientação da Professora Wilma Aparecida Soares Luna do Curso de Especialização em gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

BELO HORIZONTE, 2013

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
1. FINALIDADES DA ESCOLA.....	08
2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	11
2.1. Estrutura Organizacional Administrativa.....	11
2.2. Estrutura Organizacional Pedagógica.....	12
3. . CURRÍCULO.....	15
4. TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES.....	19.
...PROCESSOS DE DECISÃO.....	212
6. RELAÇÕES DE TRABALHO.....	234
7. AVALIAÇÃO.....	2 8
CONSIDERAÇÕES	
FINAIS.....	323
REFERÊNCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS.....	345
ANEXOS.....	37

INTRODUÇÃO

A Escola é parte de um todo e para compreendê-la temos que compreender as dimensões que a tecem.

A Escola... é instituição de tal modo fundamental no funcionamento da sociedade, que o seu progresso será menos efeito de leis, do que do progresso real da sociedade brasileira e da melhor expressão de seus anseios. (TEIXEIRA)

Pensando na função social da educação e na escola como agência condutora e dinamizadora da emancipação das pessoas e ainda, nos ideais dialéticos, construtivistas e sócio-históricos que regem a escola contemporânea, compreendendo que a educação está no coração da sociedade como base da formação integral do homem numa filosofia marxista, no enfoque de construção do conhecimento e na importância do contexto social e das relações estabelecidas, a fim de que os aprendizes exerçam sua cidadania e se realizem como pessoa faz-se necessário que as escolas construam seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP).

De acordo com Betini (2005, p.38)

o projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto o PPP faz parte do planejamento e da gestão escolar. Assim então, expressar a capacidade de transferir o planejado para a ação. Sendo assim, compete ao PPP a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento de reflexão-ação-reflexão.

No contexto da sociedade mundializada que ora se apresenta a articulação entre o PPP, o acompanhamento de suas ações, a avaliação e utilização dos resultados, com a participação efetiva daqueles que realmente fazem a escola (coletivo da escola), pode levá-la sobremaneira a ser eficiente e eficaz. Conforme Veiga (2002, p.13), o PPP “é também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto com objetivos específicos para esse fim.”

Ao construir o PPP da Escola Municipal “Ana Moura” (EMAM) procurou-se estabelecer um diálogo entre a escola e aqueles que a fazem, levando em consideração a realidade que a envolve e as famílias de seu alunado, pois, certamente a realidade social dos alunos interfere diretamente na sua trajetória educacional. Acredita-se que os dados levantados através dos estudos e pesquisas feitas, podem e devem contribuir de forma relevante para nortear toda a organização escolar a fim de transformá-los em currículo, objeto de planejamento e potencial de aprendizagem.

Fez-se opção também em realçar a importância da contextualização histórica da escola, uma vez que a mesma tem um valor histórico-cultural significativo na vida da comunidade local, se constituindo como forte elemento da identidade da mesma.

Posteriormente, procedeu-se à análise das condições físicas e recursos humanos disponíveis para a efetivação do projeto, como também as necessárias e passíveis de metas e planejamento.

Buscou-se, no processo de construção do projeto, enquanto escola, criar um clima organizacional que priorizasse a tolerância, o cotidiano escolar na cidadania e em prol dela, além do pensamento sempre positivo com relação à aprendizagem dos alunos, partindo do princípio que todos podem aprender, ainda que em ritmos diferenciados, por isso a necessidade ímpar de tratamentos pedagógicos específicos, bem planejados, acompanhados e processualmente avaliados.

A EMAM é Integrante da rede municipal de ensino, localizada à Avenida Ana Moura, n 5930, no Bairro Ana Moura, região periférica da cidade de Timóteo. O email de contato da escola é escolaana@bol.com.br e o telefone é (31) 3847-4805. A escola atende hoje a 160 alunos, oriundos do próprio bairro. Trata-se, em sua maioria de crianças carentes em todos os sentidos e com iminente risco de vulnerabilidade social. A situação geográfica da escola não favorece um clima tranquilo e harmonioso. Os arredores da escola é lócus privilegiado de usuários e traficantes de drogas. Assassínatos e tentativas de homicídios acontecem à luz do dia. O bairro conta além da escola, com alguns pequenos pontos de comércio, igrejas, uma creche e uma escola infantil de mesmo nome. Quanto à infraestrutura, hoje o bairro já goza do benefício da água tratada, rede de esgoto, energia elétrica e linha de ônibus.

O prédio escolar é estruturado em 3 (três) pavimentos de alvenaria, comportando 15 salas de aula de amplitude, iluminação e ventilação favoráveis, possui ainda uma cantina bem equipada com depósito para estoque de gêneros alimentícios e guarda de utensílios, conjugada com um refeitório de médio porte onde os alunos podem merendar com higiene e comodidade; os banheiros para alunos são em número de quatro, sendo dois masculinos e dois femininos distribuídos nos primeiros andares.

Ainda no primeiro andar a escola dispõe de um laboratório de informática, bem organizado e equipado com 17 computadores para atendimento aos alunos e profissionais, além de um banheiro restrito às auxiliares. No segundo andar há uma área mais reservada onde estão instaladas duas secretarias, duas salas de direção, sala de supervisão, sala de professores, banheiro masculino e feminino para uso de funcionários, além de um consultório odontológico, para atendimento aos alunos e funcionários.

Para atividades de recreação e lazer, a escola conta com uma quadra poliesportiva, além de um amplo espaço externo. No terceiro andar, além de sala de aula, a escola dispõe de uma videoteca onde se aliam acervos de biblioteca e vídeo. Importante ressaltar que a escola não possui rampas de acesso para cadeirantes e portadores de necessidades especiais. Todavia possui banheiros adaptados para esse fim (um masculino e um feminino).

O corpo docente da escola constitui-se de doze profissionais, sendo que onze são regentes de turma e um especialmente para reforço escolar, uma acompanhante de aluno com necessidade especial e um instrutor de laboratório de informática. Quanto ao segmento técnico- administrativo e de apoio, a escola dispõe de diretora, vice-diretora, uma pedagoga, uma secretária e uma auxiliar de secretaria. O quadro de auxiliares de serviço é composto por seis funcionárias.

Com relação aos recursos didáticos a escola conta com um aparelho de TV LCD 32', um aparelho de DVD, um projetor multimídia com tela de projeção, três computadores, três impressoras (sendo duas a laser e uma a jato de tinta, sistema de bulk ink), uma duplicadora, uma máquina xérox, recentemente adquirida pela escola. Há ainda três aparelhos de som microsystem, duas caixas de som, uma mesa receptora de som, um microfone com fio e um sem fio.

A escola possui livros didáticos, literários, CD's, DVD's, VHS oriundos do FNDE e também adquiridos através de recursos próprios, estes de uso dos

professores e alunos. Entre outros se deve destacar a aquisição pela escola de um home theater, uma máquina fotográfica digital, além de fantoches, materiais didático-pedagógicos, materiais esportivos para aula de educação física e um acervo bibliográfico variado e significativo.

Acredita-se que escola realmente democrática não é aquela que convida o aluno a ser matriculado, mais que isso, é aquela que convida a aprender. De fato, no âmbito da escola, o exercício da participação que caracteriza a gestão democrática abre novas possibilidades de organização pedagógica que favorecem, de um lado, a instauração do respeito à individualidade do estudante e ao seu percurso de aprendizagem e, de outro lado, contribuem para o crescimento profissional dos educadores que partilham do trabalho coletivo. Numa análise mais geral, o processo de participação favorece o diálogo, o respeito e a autocrítica.

2. FINALIDADES DA ESCOLA

No cotidiano de uma sociedade mundializada, a educação vem se configurando na agenda da política brasileira como um caminho possível de mobilização, fato esse que imprime à escola atual uma postura de confronto e transformação da prática educacional institucionalizada, no sentido de viabilizar um processo de aprendizagem que atenda aos desafios impostos e ao mesmo tempo faça sentido para o aluno.

Nesse ínterim, se faz necessário pensar a educação no âmbito de uma conjuntura política também globalizada cuja tessitura das relações se dá mediante o rol de transformações substanciais no campo econômico, social, cultural advindas da imposição da própria dinâmica do movimento conhecido pelo nome de “globalização”. Tais transformações são ao mesmo tempo fortes e perturbadoras, pois que mudam os modos de viver das pessoas.

Em verdade, o mundo contemporâneo é marcado por transformações tão amplas quanto radicais, num ritmo vertiginoso e alucinante... Tudo parece acontecer rápido demais, não permitindo tempo para absorver e familiarizar-se com as novas formas. É mundo de fluidez, de vertigem, em que os deslocamentos são freqüentes e banaliza-se o movimento, as distâncias. (CARVALHO, 2001, p.13).

Sendo assim, em meio a essa teia de relações, ainda segundo Carvalho (1999, p.22) não se pode dizer que “(...) simplesmente ‘assistimos’ tais mudanças, porque elas atravessam o nosso cotidiano sem pedir licença” urge a imperiosa necessidade de um novo perfil de homem partícipe que, segundo Rego (1995, p.41) transforma e é transformado nessa avalanche de mudanças.

Atenta a esse novo perfil de homem, a escola precisa, conforme a linha de pensamento de Lilian Mara Dela Cruz e Alda Maria do Nascimento Osório⁶:

... promover um ensino que ressalte a natureza concreta das necessidades dos alunos, para criar condições de trabalho, buscar caminhos que

⁶ **Lilian Mara Dela Cruz** é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

Alda Maria do Nascimento Osório é professora do Departamento de Educação/CCHS e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

possibilitem a manifestação de suas aprendizagens em contexto real, para que o sujeito da aprendizagem seja capaz de fazer parte de uma transformação social, por meio do exercício pleno da cidadania”.

O exercício pleno da cidadania é condição sine qua non para construção do Projeto Político Pedagógico que é “[...] um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses orais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”. (VEIGA, 2006, p.13)

Nessa direção, a escola, imbuída do dever de exercer a sua função precípua de formação para a cidadania deve viabilizar a formação integral do aluno propiciando a vivência de situações favoráveis a uma aprendizagem significativa. Sendo assim é importante uma proposta curricular que traga subjacente aos demais conteúdos a ser trabalhados, a historicidade do bairro (território) onde a escola está situada, a valorização de sua gente e de sua cultura, favorecendo ao aluno ser agente transformador da sua realidade.

Faz-se necessário atentar para o fato de que não se configura numa tarefa fácil para a EMAM propiciar um ambiente favorável as aprendizagens significativas, haja vista que um número considerável dos alunos se encontra em situação de vulnerabilidade social (violência, tráfico de drogas, abuso sexual, maus tratos, descaso das famílias, ausência quase total de oportunidades de atividades culturais e de lazer e o mais agravante, o profundo descaso por parte das autoridades competentes).

Tal assertiva remete-nos a considerar a urgência do estabelecimento de parcerias reais e factíveis, no sentido de se reunir esforços com vistas a preparar os alunos para ser de fato “sujeitos” de sua história, municiados de poder de reflexão e argumentação, bem como de decisão, dotá-los de um espírito crítico aguçando-lhes a curiosidade, absorvendo para si, isto é, para sua formação, os conhecimentos viabilizados pela escola.

Acredita-se que para amenizar o cenário de dificuldades e incertezas no qual a escola está envolto e que afetam diretamente a prática pedagógica, faz-se necessário estabelecer o debate coletivo acerca de todas as questões complexas e cruciais que assolam o cotidiano escolar. Isso significa favorecer o envolvimento efetivo da comunidade, atraindo-a para dentro da escola, não se deixando intimidar

pelo volume de problemas e precariedade dos recursos. É justamente este o ponto que converge para a atuação de um Conselho de Escola atuante, consciente de seu papel de articulador da gestão democrática, garantindo a vez e voz de todos os atores envolvidos no processo educacional.

A abertura ao debate, conjugada com um processo de avaliação de toda ação da escola junto à comunidade escolar são variáveis significativas de um conjunto de ações que podem sim, resultar em formas viáveis de administrar a complexidade de situações conflituosas que se apresentam como impeditivos para um efetivo processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto de adversidade que ora se impõe no cotidiano escolar, importa conceber a avaliação do processo ensino-aprendizagem como um dos pilares de preponderância que incidirá diretamente na formação humana do aluno. Um processo de avaliação que realmente dê conta do aluno cidadão que se propõe formar não pode se limitar a aplicação de testes eventuais ao final de cada etapa letiva. Cabe aos educadores entender a avaliação como processo e que como todo processo tem fatores determinantes de bons ou maus resultados. Ao professor cabe conhecer esses determinantes.

Analiticamente a avaliação deve perpassar pelo desvelamento da realidade escolar, bem como pela busca e conhecimento crítico das causas e dos problemas existentes. Assim sendo, os profissionais envolvidos terão subsídios suficientes para sugerir e propor alternativas coletivas no sentido de, senão saná-los, pelo menos amenizá-los. Uma avaliação direcionada para uma escola democrática deve se configurar num ato dinâmico a fim de qualificar e oferecer indicadores ao Projeto Político Pedagógico e imprimir uma direção às ações de professores e alunos. Em suma deve ser o resultado do processo coletivo de avaliação diagnóstica.

1. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

2.1 Estrutura Organizacional Administrativa

A escola se organiza administrativamente pelos seguintes segmentos: diretora, indicada pelo Prefeito Municipal e secretária. O Conselho de Escola, bem como o Conselho de Classe são importantes instrumentos na condução de uma gestão democrática de fato. A escola possui Conselho Escolar constituído com base na LDBEN 9394/96. O Conselho Escolar tem peso de decisão no que se refere a quaisquer assuntos relacionados à escola. O Conselho é composto pelo presidente, escolhido pelos membros eleitos em assembléia, pedagogo, professores representantes de cada ano de escolaridade, um representante dos demais segmentos da escola (secretária, auxiliar de serviços), além de dois representantes de pais.

O quantitativo de recursos humanos destinados à escola é estabelecido conforme número de alunos matriculados, de turmas e de turno de funcionamento, por isso mesmo a escola conta apenas com o diretor e secretária, visto que a escola funciona em um único turno, com um número reduzido de alunos.

Segundo estudos de Moreira e Rizzotti (2009) “é importante que o próprio gestor realize a gestão financeira numa atitude consciente e comprometida com a realidade escolar e a perceba como uma de suas competências. Para isso deve seguir as etapas fundamentais da gestão financeira que são: planejamento, execução e prestação de contas”.

A escola pública é parte integrante do sistema de administração pública da educação e tem o dever de atender todas as obrigações legais, funcionais, operacionais e de ordem hierárquica que cabem a ela. Sendo a escola, gestão pública e unidade executora, devem – se aplicar os princípios básicos da administração pública: legalidade, moralidade, impessoalidade e publicidade. É de responsabilidade de o gestor aplicar com maior compromisso esses princípios.
(MOREIRA; RIZZOTTI, 2009)

A escola recebe recursos de fontes federais de financiamento da educação básica (FUNDEB), através do PDDE (programa dinheiro direto na escola), recursos municipais como o PGFE (Programa de gestão financeira escolar) e através de parcerias que a escola busca estabelecer, além de promoções e eventos realizados pela mesma. Interessante pontuar que os recursos do PDDE são repassados para a escola uma vez por ano e o PGFE tem frequência trimestral com um valor de R\$4,50 por aluno.

Quanto à arquitetura do prédio, este se destaca pela imponência. Bem estruturado em três andares de alvenaria, abriga 15 salas de aula de amplitude desejável, biblioteca, laboratório de informática, banheiros para alunos e

professores, cantina, refeitório, além de uma ampla quadra coberta. O mobiliário e equipamentos concorrem para a materialização de um processo educacional de qualidade, não fossem os fatores externos que incidem diretamente no interior da escola, como o descaso das famílias com a educação escolar dos filhos, o crescente tráfico de drogas e o conseqüente aumento da onda de violência nas proximidades da mesma.

2.2 Estrutura Organizacional Pedagógica

A Escola Municipal “Ana Moura” oferece à comunidade escolar a modalidade de ensino referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

✚ 1° ano – Duas turmas (Ciclo da Alfabetização)	Turno Matutino
✚ 2° ano – Uma turma (Ciclo da Alfabetização)	Turno Matutino
✚ 3° ano - Duas turmas (Ciclo da Alfabetização)	Turno Matutino
✚ 4° ano – Duas turmas (Ciclo Complementar)	Turno Matutino
✚ 5° ano – Duas turmas (Ciclo Complementar)	Turno Matutino

A escola neste ano de 2013 atende a um contingente de 160 alunos. É notada uma diminuição do número de alunos de 2010 para 2013 numa porcentagem de 22%. Acreditamos que esse decréscimo se deva pelo fato das escolas dos bairros circunvizinhos já atenderem em tempo integral, aliado ao aumento da onda de violência no bairro. Outro fator de relevância nesse sentido é o fato da escola ser utilizada pela rede estadual nos turnos vespertino e noturno. Trata-se de uma postura diferente de gestão, onde a permissividade para com os alunos é notória, o que acarretam problemas de toda ordem e a presença da polícia é uma constante na escola. As famílias que migram com os filhos para outras instituições de ensino não conseguem reconhecer o trabalho de qualidade que a escola municipal oferece a sua clientela e não são capazes de distinguir uma escola da outra.

O número de alunos nas salas de aula varia de 15 a 25. É destinado um professor regente para cada turma. Cabe ao professor eventual prestar apoio pedagógico aos professores em caso de necessidade.

A proposta pedagógica, construída durante o ano de 2012, baseada nos parâmetros curriculares nacionais, nos livros didáticos escolhidos pela instituição e nas matrizes de referência por ano de escolaridade constitui o referencial básico e

orientador do planejamento das atividades escolares. Seu desdobramento concretiza-se no planejamento diário do professor.

O grande agravante é que a elaboração do supracitado referencial teórico foi atribuída à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com os especialistas da educação (pedagogos), sem, no entanto, levar em conta os fatores sociais, econômicos, políticos e pedagógicos, determinantes da educação, o que inviabiliza uma prática educativa baseada em valores explícitos e conscientes, no conhecimento da realidade: onde se localiza a escola, na clareza do significado da ação pedagógica e da sua finalidade. Acredita-se que esse planejamento possível e necessário ao trabalho docente é de grande importância para o processo de ensino, tendo em vista o desenvolvimento do aluno, para que ele aprenda mais e melhor.

A atuação pedagógica por meio de projetos vem sendo discutida há muito tempo na Escola Municipal “Ana Moura”, porém pouco utilizada, pois esbarra na resistência dos profissionais. Acomodados numa certa tradição “cultural” pedagógica, se negam a sair da “zona de conforto” em que se encontram. Por isso mesmo, houve durante o processo de reconstrução do PPP na escola um amplo debate e ao mesmo tempo um grande embate acerca do tema, uma vez definida a concepção de educação emancipatória e o perfil do cidadão que se pretende formar.

Como dizem Vanda Salmeron, Laís de Santana Araújo e Paula Tauane Santos⁷ a pedagogia de projetos exige da escola clareza quanto às suas intenções e suas ações.

As situações de ensino-aprendizagem, nessa perspectiva, não de dar conta do que é concreto e significativo na realidade do aluno e, ainda, daquilo que ele precisa alcançar em matéria de conhecimento elaborado, para tornar maior seu entendimento sobre o real e potencializar sua possibilidade de uma atuação mais consciente, conseqüente e eficaz. O ensino deve informar e interpretar a vida, produzindo aprendizagens significativas, que desenvolvam as potencialidades, habilidades, aptidões, capacidades mentais e, ao mesmo tempo, fortaleçam a autonomia, o sentido de partilha, da cooperação, da ajuda mútua, assim como o sentimento de solidariedade, de coesão e união e de comprometimento consigo mesmo, com o outro, com o grupo e com a própria vida. (SALMERON apud SANTOS, 2011, P.11).

É possível perceber os grandes benefícios que o trabalho com projetos oferece tanto aos alunos quanto professores. Um número crescente de pesquisas

⁷ Vanda Salmeron, Laís Araújo, Paula Santos são professoras MSc e fizeram parte da comissão organizadora do 6º Encontro de professores – Edição Internacional e do 7º Fórum Permanente de Inovação Educacional, realizado de 11 a 14 de junho de 2012 em Aracaju - SE

acadêmicas evidencia que o uso do trabalho com projetos na escola aumenta a participação dos alunos, reduz a evasão escolar, estimula a aprendizagem cooperativa e melhora o desempenho escolar. (Fundação George Lucas, 2001)

3. CURRÍCULO

O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. (MOREIRA E SILVA, 1994)

A produção teórica no campo do currículo goza hoje, segundo um significativo número de especialistas, de visibilidade e prestígio notórios. Também é evidente a influência de autores estrangeiros nessa produção. Todavia, apesar do salto significativo em relação às produções e publicações, as instituições educacionais brasileiras, em grande número, não deram conta ainda de ressignificar a prática que, a olhos vistos, está longe de consubstanciar-se com os pressupostos evidenciados e comprovados através da imensa gama de estudos até o momento realizados acerca do currículo.

À palavra currículo estão subjacentes várias concepções materializadas sob o pano de fundo do contexto sócio-histórico de cada época e articuladas à diversidade de modos através dos quais a educação era concebida, dependendo de tais contextos. É inegável as influências teóricas na materialização dessas concepções, que em dado momento, se fazem hegemônicas.

Segundo Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2007), diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido como:

- ✚ os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- ✚ as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- ✚ os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- ✚ os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- ✚ os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização.

Não nos cabe classificar qualquer concepção de currículo como certa ou errada, visto que cada uma delas reflete os pontos de vista de diferentes estudiosos do assunto. No caso específico da Escola Municipal “Ana Moura”, concebe-se o currículo como toda e qualquer atividade escolar que se realize em favor do conhecimento, em meio às relações sociais e que contribuem para a construção da identidade dos alunos. Entende-se ser necessário superar a concepção de currículo como algo estático; o currículo precisa ser percebido em sua acepção dinâmica, precisa ser concebido como processo que deve, por essa sua essência, superar a alienação e os limites impostos pelo então intitulado “quadro curricular”.

Qualquer que seja a concepção de currículo adotada pela escola, é inegável a importância deste no processo educacional. É por intermédio do currículo que o fazer da escola acontece. Configura-se, pois, na sistematização dos esforços pedagógicos de cada um. O currículo pode assim, ser considerado, segundo Moreira e Candau “como o coração da escola”, aquele que tem o poder de libertar ou de alienar.

E muito embora, flexibilidade e descentralização, princípios previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, sob os quais deve se assentar a organização curricular do Ensino Fundamental no sentido de se instrumentalizar a comunidade escolar (gestores, professores, pais, alunos, conselho de escola) para a ação educativa, pleiteando a melhoria da qualidade do ensino, no sentido de favorecer o atendimento às características individuais de cada instituição, coadunadas com os fins e princípios da filosofia que as norteia no que diz respeito à compreensão das variadas dimensões da vida em sociedade, imprimindo a mesma uma identidade coletiva, o que se percebe hoje no interior da escola é uma prática curricular engessada, elaborada por especialistas, privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros, legitimando, por exemplo, saberes socialmente reconhecidos e estigmatizando os saberes populares. Nesse ínterim, evidenciam-se as relações poder que favorecem e reforçam as diferenças e desigualdades, características tão veementes na nossa hierárquica estrutura social.

Diante desse contexto, pode-se afirmar que estamos na contramão da práxis pedagógica centrada na promoção do diálogo e da autonomia escolar, conforme destaca Veiga (1997, p.102): “a escola é um espaço público, lugar de debate e diálogo fundado na reflexão coletiva (...) terão que nascer do próprio chão da escola e ser construída coletivamente”.

A julgar que uma educação de qualidade, como a que defendemos, não só nós, mas também os documentos oficiais como a LDBEN, PCNs, DCNs requer uma seleção de conhecimentos relevantes, que incentivam mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua absorção e sua crítica e implicam necessariamente diálogo com os saberes disciplinares, assim como outros aspectos socialmente produzidos temos que no contexto da Escola Municipal “Ana Moura” o que se vê é uma proposta engessada de currículo, com vistas a uma dada concepção de avaliação, se levarmos em consideração que a mesma foi elaborada por

especialistas, baseada nos PCNs, nos livros didáticos escolhidos pela instituição e, sobretudo nas matrizes de referência, o que deixa claro a interlocução desta com as avaliações sistêmicas, fundamentadas na classificação e no ranqueamento das escolas.

Nesse íterim, interessante reportar-nos aos estudos de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Candau (2007, p.23) que nos chama a atenção para o fato de que os livros didáticos “não costumam incluir, entre os conteúdos selecionados os debates, as discordâncias, os processos de revisão e de questionamento que marcam os conhecimentos e saberes em seus contextos originais”. Afirmam ainda que “difícilmente encontramos em programas e materiais didáticos, menções às disputas que se travam, por exemplo, no avanço do próprio conhecimento científico”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o tipo de organização curricular da escola em questão se dá de maneira hierarquizada, embora se perceba algumas práticas, no interior da escola que desafiam as relações de poder que por muitas vezes, justifica e preserva privilégios e marginalizações, procurando contribuir para elevar a autoestima dos estudantes que são parte do grupo subalternizado.

Percebe-se a necessidade ímpar de uma nova postura por parte da comunidade escolar. Faz-se indispensável, segundo Stoer e Cortesão:

... superar o '**daltonismo cultural**', ainda bem presente nas escolas. O professor daltônico cultural é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. (STOER; CORTESÃO, 1999).

Com vistas a atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, como estabelece o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

É preciso repensar o currículo da escola, superando esse “daltonismo cultural”, aproximando o fazer pedagógico da vivência e anseios da comunidade atendida.

Analisando friamente a matriz curricular proposta para os anos iniciais do ensino fundamental (anexo 1), percebe-se que a mesma privilegia as disciplinas de português e matemática, em detrimento das demais disciplinas no que diz respeito à carga horária e número de aulas semanais e a parte diversificada nem de longe atende aos desafios e orientações das normas vigentes. Sendo assim se aliarmos proposta curricular e matriz curricular elaboradas para nortear o trabalho pedagógico da escola temos sim, uma negação da escola enquanto espaço e ambiente educativos que ampliem a aprendizagem, negando também a sua condição de lugar do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições essas imprescindíveis para a constituição da cidadania.

Sendo assim, a proposta de reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas precisa se manter viva no cenário da educação com vistas à efetivação de uma escola democrática de fato que humanize a aprendizagem.

4. TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

A discussão sobre tempos e espaços escolares é de fundamental importância para a implementação de políticas e ações voltadas para uma proposta educativa na perspectiva da cidadania, da inclusão, da formação integral e da sustentabilidade humana. Nesse ínterim, cabe focalizar a escola, principalmente a pública como uma

instituição que marca presença em quase todos os territórios e cabe a ela, no cumprimento de sua função social, buscar intervir e alterar o território no sentido de torná-la cada vez mais humanizada, ou seja, a escola configura-se como um espaço real de possibilidade de tempo de vivências democráticas.

No entanto, para se democratizar o espaço e o tempo, necessário se faz atentar para a questão do tempo escolar no exercício de uma mediação pedagógica consciente, entendendo tempo escolar aqui como o período de vivências pedagógicas dos estudantes no ambiente escolar, como tempo de aprendizagens significativas para toda vida.

Diante de todo o arcabouço teórico a respeito do tempo e espaço escolar como fatores de transformação social, o que se percebe no interior da EMAM é uma ação, muitas vezes, na contramão do que está colocado. Isto porque a idéia de se pensar a escola em seu território embasa-se no princípio de que as unidades escolares têm necessidades comuns, mas também possuem condições díspares e desiguais em termos de localização geográfica, experiência dos docentes, estigmatização de certos grupos sociais, participação das famílias, vulnerabilidade à violência, necessidade de proteção social, entre outros fatores.

É exatamente nesse contexto de disparidade que se insere a EMAM. O descaso dos órgãos públicos em relação às necessidades individuais da instituição são fatores que interferem diretamente na situação de inércia que se encontra a escola em termos de democratização dos tempos e dos espaços.

Vejamos a situação atual da escola (que persiste desde a sua inauguração, em 1991). O prédio escolar tem uma infraestrutura imponente com espaços internos e externos invejáveis, propícios ao redimensionamento da prática pedagógica numa perspectiva diversificada e humanizadora. No entanto abriga duas redes distintas de ensino (municipal e estadual), o que por força das circunstâncias gera conflitos cotidianos e correlação de forças antagônicas. Não há compartilhamento de responsabilidades. A prefeitura, órgão mantenedor do prédio tem um comprometimento tímido em relação à manutenção da rede física do prédio. O governo do estado não tem comprometimento nenhum.

No ano de 2013, as duas escolas, tanto a municipal, como a estadual foram contempladas com o Projeto Escola em Tempo Integral, do Governo Federal. No entanto, frustraram-se as expectativas das duas escolas. Não houve como implementar o projeto. A esse, se aliam outros impeditivos que limitam a

democratização dos tempos e espaços escolares na escola em questão. Nenhum tipo de atividade pode ser planejada para o contraturno. Reuniões de pais, eventos festivos, assembléia do colegiado, entre outros, só podem ser realizada no próprio turno, considerando aqui, que a escola municipal é a detentora dos direitos do prédio e visivelmente mais lesada, uma vez que faz uso do mesmo no horário da manhã, enquanto a rede estadual o utiliza nos dois outros turnos.

O planejamento gestado e concebido nos princípios da participação, do diálogo e da troca de experiências, com desdobramentos anuais, bimestrais e semanais se restringe a encontros em dias escolares no início do ano, sábados escolares ao final de cada etapa letiva e encontros semanais de uma hora e meia, utilizando metade do tempo destinado à formação continuada dos professores (três horas semanais para encontro pedagógico). Tal situação enseja a insatisfação notória dos profissionais que há muito tempo aguardam a implementação da coordenação pedagógica como espaço/tempo de ação e reflexão. Os profissionais têm a exata noção que uma nova proposta de gestão escolar pela consolidação desse direito. Nessa perspectiva, eles enfatizam a concepção do trabalho coletivo, no qual podem ser traçados eixos constitutivos e imprescindíveis à prática sistematizada dos mesmos, apoiados pela gestão, de forma que todos se sintam corresponsáveis pela construção de uma prática educativa de qualidade. Segundo os profissionais, os dirigentes municipais (prefeito, secretária de educação) precisam compreender a necessidade da coordenação como espaço/tempo primordial para a gestão da escola e envidar esforços no sentido de implementá-la.

Percebe-se que os fatores sociais, econômicos, culturais e, principalmente a duplicidade de redes num mesmo território inibem uma mediação pedagógica consciente dos tempos e espaços escolares na EMAM. Apesar da infraestrutura privilegiada do prédio, o reduzido número de alunos na sala, enturmados de acordo com a idade não se percebe uma otimização em relação a esses fatores. Acredita-se também que o fato da maioria dos profissionais se encontrarem em vias de aposentarem-se também contribui para esse fato. Percebe-se pouca exploração dos espaços existentes na escola. A biblioteca é utilizada, na maioria das vezes somente no horário de aula de biblioteca, assim também é a utilização do laboratório de informática e da quadra coberta, que é utilizada quase e tão somente para as aulas de educação física. A disposição das carteiras sempre em fila demonstra o comodismo e, ao mesmo tempo a resposta frente a desvalorização não só com

relação a eles,mas também em relação á educação em si. O crescente aumento da onda de violência suprime qualquer planejamento de atividades externas à escola. Aliás, esse fato contribuiu sobremaneira para o decréscimo no número de alunos matriculados neste ano de 2013.

Entendendo tais limites, faz-se necessário que a escola discuta a questão da reorganização dos tempos e dos espaços escolares dentro de suas reais possibilidades, com vistas à aprendizagem dos estudantes e à própria organização do trabalho pedagógico, entendendo que é necessário encarar todos os momentos em que os estudantes estão no “território escola” como momentos pedagógicos, e, portanto, momentos em que são processadas muitas aprendizagens para suas vidas, entendendo que o sentido do seu fazer pedagógico tem que convergir para as finalidades da mesma. No entanto, entende-se que para que esses fóruns de discussão aconteçam faz-se urgente a implementação do espaço/tempo da coordenação pedagógica, não como um fim si mesma, mas também como forma de valorização do profissional, com vistas ao redimensionamento da prática pedagógica.

5. PROCESSOS DE DECISÃO

Se recorrermos ao dicionário encontrar-se-á um significado único para o termo gestão: ato de gerir, gerência.

A gerência “científica”, nos termos de Taylor e as “relações humanas no trabalho”, como querem Mayo e seus seguidores, encarregam-se de referendar e legitimar o paradoxo da condição humana no trabalho, características essas que não

abarcam a complexidade dos fatores subjetivos e concepções subjacentes à “gestão escolar”.

Acredita-se que a EMAM caminha no sentido de uma gestão democrática de fato. Não se quer dizer aqui, de forma alguma, que há prevalência na escola das relações de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador. Muito pelo contrário. A escola trabalha em regime de parceria onde todos os profissionais contribuem para o bom andamento da mesma. Todos são convocados à participação no processo de tomada de decisão. Porém, o que se vê na prática são discussões pontuais de questões emergentes. Não há na verdade um planejamento previamente preparado prevendo o que se vai fazer e como se vai fazer. O papel da comunidade é muito mais colaborativo do que propriamente participativo. Falta, pode-se assim dizer uma atitude pró-ativa em relação aos possíveis desafios que possam vir a surgir, diante da realidade existente. Nota-se certa fragilidade no processo de participação. Existe um silenciamento notório durante o processo de discussão e decisão. Na verdade, não se instaura um processo de discussão propriamente dito.

Aliando a conduta escolar ao pensamento de Toschi (2003, p.139) que afirma que “as mudanças democráticas, para serem efetivas, devem ocorrer dos níveis federal e estadual para o municipal” elenquemos, pois as ações efetivas da escola e secretaria municipal no se sentido de se efetivar uma gestão democrática de fato:

- ✚ Durante o ano de 2012, aconteceu a reelaboração do PPP, cuja última versão datava de 2004. Houve uma participação coerente de quase 100% dos profissionais e embora, a participação presencial dos pais não foi lá grande coisa, a participação dos mesmos em relação às entrevistas enviadas para casa resultaram num trabalho bem significativo.
- ✚ Não existe ainda processo eletivo para escolha dos gestores das escolas municipais. Permanece ainda o critério de indicação. No entanto, a secretaria municipal de educação sinaliza a possibilidade da instalação do processo de eleição direta dos gestores escolares, ainda para esse primeiro semestre.
- ✚ Aconteceu agora no mês de março, a assembléia para a nova constituição do conselho de escola. Depois de uma batalha, conseguiram-se novos membros para representação dos diversos segmentos (principalmente o de pais) e já foi definida pela secretaria municipal de educação uma capacitação para os

conselheiros a partir do mês de abril, iniciativa essa há muito tempo necessária.

- ✚ O processo de avaliação dos serviços escolares é realizado ao final de cada semestre escolar, de forma coletiva, com vistas ao encaminhamento de ações e estratégias em relação àqueles pontos que não foram bem equacionados, durante o semestre, sob a ótica do grupo. O conselho de escola é convidado a participar.

Percebe-se que o diretor, representante maior da estrutura administrativa da escola, assessorado por uma secretária (a escola não tem vice-diretor), busca sem dúvida aproximar-se da comunidade escolar dentro de uma perspectiva de participação coletiva. No entanto, não existe até então uma grande adesão a essa busca, em relação à comunidade extraescolar.

Nesse contexto, é que se pode afirmar que a escola tem buscado realizar uma gestão democrática de fato, quando através da reelaboração de seu PPP redimensiona os papéis de todos os atores envolvidos, propondo metas a serem alcançadas e ao mesmo tempo elencando estratégias possíveis para a consecução dessas metas num processo de ação-reflexão-ação.

Pode-se afirmar que a EMAM está vivendo esse processo, a julgar pela afirmativa de Dourado (2002):

“a gestão democrática constitui-se como um processo de aprendizado e de luta política, possibilitando a criação e a efetivação de canais de participação, de aprendizado do “jogo democrático” e tendo como resultado a reflexão das estruturas autoritárias, com vistas à sua transformação”.

6. RELAÇÕES DE TRABALHO

Entendendo que “na educação, [...], não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo de educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo” (VYGOTSKY, 2001, p.70) e que, tomando a escola que temos,

ainda arraigada a preceitos e normas seculares, necessita-se de um processo educacional que dê conta de aliar o que está estabelecido socialmente às transformações almejadas.

Aliar o que está estabelecido socialmente às transformações almejadas passa necessariamente pelas relações de poder entre os diversos sujeitos presentes no espaço escolar, bem como essas relações se processam e qual o pano de fundo de ideias que permitem que elas se realizem de fato, uma vez que sabemos que as relações de trabalho nesse espaço, contêm necessariamente uma dimensão de poder.

Para entendermos como se processam essas relações, necessário se faz conceituar o que é o poder. Para uma grande parte dos cientistas sociais, o poder é uma capacidade de um agente em produzir determinados efeitos, sendo uma decorrência da relação social entre indivíduos, grupos ou organizações onde uma das partes controla a outra. Vejamos, pois, algumas dessas definições:

Para Foucault o poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona, ele não pode ser explicado inteiramente quando se deseja caracterizá-lo por sua função repressiva.

Para Weber (1979, p.43), poder “significa a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra a resistência de qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”.

Analisando as definições apresentadas e a julgar pela escola que temos, pode-se associar as relações de poder no contexto da mesma à afirmativa de que:

o que faz com o que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente porque ele não pesa como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT apud FURLANI, 1991:18.)

Nesse sentido, a EMAM que tem como missão não só a valorização do educando, mas de todos os profissionais da educação e da comunidade em que

está inserida, visa praticar uma gestão democrática de fato, indo além das prerrogativas legais, buscando avançar no debate sobre questões que se inserem no cotidiano da escola, entre estas a compreensão da tramalidade das relações de poder presentes no tecido social e caracteristicamente na escola, elucidando as diversas ações internas da instituição que, se analisada cuidadosamente vai revelar a multiplicidade de ações, integrantes do próprio ser da ação, pois o poder efetivo não é aparente, está sempre camuflado.

Qual o papel do gestor nesse contexto? Certamente não deverá assumir nunca uma postura autoritária. Ao gestor, grande articulador da escola, cabe esforçar-se para

criar canais de comunicação e interação e garantir os objetivos da escola, mantendo um clima harmônico entre as pessoas da comunidade escolar e local.

Trazendo para a realidade institucional da EMAM o que se teorizou até aqui, sabendo que a interação entre as pessoas passa pelas dificuldades e divergências do cotidiano e não somente no trocar de idéias ou tarefas do dia a dia, acreditando que um grupo de pessoas se transforma em equipe quando consegue criar um espírito de trabalho coletivo no qual as adversidades pessoais não se constituem como entraves, mas se transformam em riquezas, unindo e completando na busca de objetivos comuns, com muita tranqüilidade pode-se afirmar que esse é o formato da teia de relações que envolvem a escola.

Como afirma LUCKHESI (1997), “é necessário que as pessoas da instituição tenham consciência dos conflitos e de suas causas, o que pode ser positivo para a comunidade escolar como um todo”. Pode-se afirmar com segurança que os conflitos existem, logicamente que sim, afinal a escola é um espaço onde as diferenças se encontram, portanto espaço de conflitos. A forma de conduzi-los é que é o diferencial da escola. É muito presente, entre todos os profissionais, o desejo de uma escola de fato democrática e de qualidade, desejo esse muito consistente, por isso mesmo as situações conflitantes no interior da escola possibilitam a participação de todos os atores (alunos, pais, profissionais e gestor) adotando sempre atitudes de diálogo, solidariedade, reciprocidade e descentralização de poder. Pode-se afirmar que a escola conta com uma verdadeira equipe.

Entende-se que as causas dos conflitos devem ser investigadas nas suas particularidades. Pratica-se a empatia. Um se colocar no lugar do outro. Convocam-se sempre as famílias no caso de situações conflituosas envolvendo alunos, seja destes em relação aos seus pares, como também destes em relação aos professores e profissionais em geral. Às vezes se faz necessário acionar o Conselho Tutelar, quando a escola sozinha não dá conta de gerenciar o conflito existente. Entende-se que o diálogo é a base para a solução de qualquer situação de conflito. A tarefa não é fácil, mas a escola tem avançado muito nesse sentido.

Nesse ínterim, a formação continuada dos profissionais é uma grande aliada. A equipe de profissionais da escola, ao se propor a estabelecer, em 2012, um PPP como fundamento primeiro da gestão democrática, com vistas a democratizar as relações no sentido de se oferecer uma educação cuja finalidade precípua é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho, precisa ter em mente que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 2002, p.57) Sendo assim, a escola entende que a formação não se dá somente no contexto extraescolar, mas sim no ambiente escolar, no cotidiano das relações.

Entendendo a formação continuada como aqueles espaços de debates sobre a práxis educativa, que tem como objetivo refletir no conjunto dos profissionais da escola, sobre assuntos específicos da realidade escolar vivenciada, a escola utiliza muito bem os momentos de grupos de estudos, que acontece semanalmente, para esse fim. Aliados a esse espaço de reflexão, existem os encontros pontuais de formação continuada como palestras, seminários, mini-cursos, entre outros.

Um projeto educativo que assume a característica formativa como um de seus fios condutores leva a crer que a formação continuada na escola deve seguir o caminho da “dimensão coletiva”, onde todos os envolvidos no processo educativo sintam-se formadores-formandos contribuindo para que o grupo se fortaleça de forma praxiológica, bem como sobremaneira viabilizando a democratização das relações.

7. AVALIAÇÃO

Estudos da comunidade acadêmica têm evidenciado cada vez mais que a cultura da avaliação escolar no Brasil é, sem dúvida, um dos grandes obstáculos para uma prática pedagógica eficiente e ao mesmo tempo, democrática. Os profissionais da educação (gestores, pedagogos, docentes, de modo geral) apresentam dificuldades em lidar com o sistema de avaliação que, além de se constituir um grande desafio, é um dos grandes responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar.

Avaliar, para o senso comum obedece ao que está circunscrito no dicionário, ou seja, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. No entanto, não se admite aos profissionais da educação, sabedores da complexidade do ato avaliativo confundir avaliar com medir.

Vejamos bem, o que realmente acontece no âmago das nossas escolas. Não há dúvidas de que existe uma preocupação grande e consistente dos profissionais (dos docentes, principalmente) acerca do processo de avaliação. No entanto, embora a escola pense a avaliação numa perspectiva de construção do conhecimento, como meio e não fim, cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo, o fato é que a escola, abarcada pelos tantos fatores externos que a envolve não vem dando conta de aliar a concepção subjacente à realidade vivenciada.

Sabe-se que o fenômeno avaliativo não é neutro e tem raízes político-pedagógicas profundas no sistema educacional inserido num determinado sistema social. Sendo assim a avaliação não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica.

Inserida num sistema educacional que ao mesmo tempo em que propaga uma educação de qualidade e de oportunidades iguais para todos, prevê um sistema nacional de avaliação baseado no ranqueamento e classificação, a escola não tem conseguido, em sua essência, estabelecer um equilíbrio entre praticar a avaliação formativa, processual, numa perspectiva emancipatória e ao mesmo tempo preparar os alunos para serem submetidos a uma avaliação sistêmica classificatória e excludente.

Nesse contexto, muito embora os profissionais pratiquem uma avaliação cotidiana, ainda que “informalmente”, numa perspectiva de ação-reflexão-ação, pois não teria mesmo como ser diferente, dado o perfil do aluno que queremos formar, tomando por base o aluno que temos, a comunidade e a sociedade na qual está inserido este aluno, o que prevalece, no final das contas é a avaliação sendo realizada como fim e não como meio. Percebe-se a ciranda que os professores vivem entre formar para a cidadania e ceder à pressão de preparar os alunos para

ser submetidos ao sistema de avaliação nacional, que classifica as escolas segundo o rendimento destes. Intrinsecamente, está embutido aí a classificação dos professores e eles tem perfeita consciência disso.

A avaliação na EMAM é erroneamente conceituada como diagnóstica. Por que dizer erroneamente conceituada? Porque tanto a avaliação inicial (que seria mesmo diagnóstica), como todas as outras, que acontecem ao final de cada bimestre são denominadas diagnósticas. Percebe-se certa confusão no entendimento entre tipos e funções da avaliação. Pode-se até afirmar que a avaliação é utilizada como meio, no entanto, restrita aos conteúdos escolares. Não se pode negar, evidentemente, a importância da aprendizagem dos conteúdos escolares mais específicos e que são igualmente importantes para a formação dos estudantes, uma vez que vivemos num mundo altamente tecnológico e exigente; a questão que ora se impõe é como balizar a aprendizagem dos conteúdos escolares aliados à capacidade dos estudantes de expressar sua cultura, sua visão de mundo, seus saberes no sentido de desenvolvimento da autonomia, autodireção com vistas a que participem como construtores de uma vida social.

O que se quer dizer com isso? O que prevalece, o que se apresenta aos pais (ao final de cada bimestre) é o resultado da avaliação escrita, restrita aos conteúdos escolares, que não revela, nem de longe o quanto o aluno avançou ou em quais aspectos ele precisa avançar. Esses aspectos, por exemplo, poderia ser registrado pelo professor num diário de bordo, ou então, oportunizar ao próprio aluno realizar o seu memorial, onde ele escreveria livremente acerca de suas vivências ao longo do ano. Os professores alegam falta de tempo. A avaliação assume assim, um caráter restritivo.

A priori, a avaliação na EMAM não possui caráter quantitativo; aos alunos se atribuem conceitos de acordo com o desempenho nas avaliações de cada disciplina, apresentados aos pais através do boletim escolar. No entanto é fácil perceber que subjacente a cada conceito atribuído, existe no imaginário do docente uma nota equivalente. As avaliações são catalogadas em um caderno, cujos pais têm acesso ao final de cada bimestre. Até o ano passado, o sistema de ciclos sob o qual está organizado o ensino na EMAM permitia a retenção do aluno ao final do Ciclo da Alfabetização (3º ano) e ao final do Ciclo Complementar (5º ano), uma única vez,

seja pela fragilidade no desempenho acadêmico ou por infrequência . O percentual mínimo de freqüência exigido para aprovação é de 75%; Todavia, dependendo do desempenho acadêmico do aluno, o percentual de infrequência não constitui impeditivo para sua aprovação. Existem rumores que a partir do ano em curso, por força da Resolução 2176 de outubro de 2012 não poderá mais haver retenção em quaisquer das etapas dos ciclos. O sistema de ciclos não prevê recuperação paralela. Sugere-se que os aspectos frágeis da aprendizagem dos alunos sejam trabalhados de modo individual e paralelamente às atividades cotidianas do processo de ensino.

Nesse ínterim, as informações acerca das aprendizagens dos alunos são realizadas ao final de uma determinada etapa (processo) perdendo assim o propósito de uma avaliação formativa, que é o de orientar os estudantes para a realização de suas dificuldades e potencialidades, redirecionando-os em seus percursos, favorecendo o processo de autoavaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal na EMAM.

Privilegiou até aqui, basicamente a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares restritos à sala de aula. No entanto, sabe-se que a sala de aula não é o único espaço em que a avaliação deve acontecer. Muito do que o professor produz ou não na sala de aula é determinado também em outros espaços da escola ou no sistema de ensino.

Instaura-se aí a necessidade ímpar de outro tipo de avaliação, a avaliação da escola, a chamada avaliação institucional, prática esta até então inexistente na EMAM. Não é difícil entender o porquê de tal situação. Se o ponto de apoio da avaliação institucional é o PPP, construído coletivamente e que deve orientar o conjunto de profissionais envolvidos no processo de formação dos estudantes e se, a escola, por sua vez, não tinha seu PPP, ou melhor, tinha, com versão última datada de 2004 e, se é através do PPP que se fixam os indicadores a serem alcançados pelo coletivo da escola, como então proceder a uma avaliação institucional?

Por outro lado, a avaliação da escola pelo sistema ou rede escolar não existe, ou se existe, nunca chegou ao conhecimento dos interessados. Importante ressaltar aqui que o município de Timóteo não possui sistema próprio de educação. As

escolas municipais são vinculadas a SRE (Superintendência Regional de Ensino), o que não deixa de ser outro entrave para a gestão democrática.

Considerando e entendendo a complexidade da avaliação, em todas as suas instâncias, que envolvem integralmente o aluno, o coletivo da escola, a comunidade e os sistemas de ensino, numa ação colegiada, numa perspectiva de construção do conhecimento, da aprendizagem significativa, a EMAM acredita que a possibilidade de se instaurar uma avaliação realmente processual, formativa, dialógica, emancipatória passa pela construção coletiva do PPP (este passo a escola já deu), uma vez que é através deste instrumento que a escola fixa os indicadores a serem alcançados, ou seja, as marcas que a escola espera atingir e para as quais se organiza. Sendo assim, estabelece metas, estratégias e ações possíveis à realização de uma avaliação emancipatória, por conseguinte, de uma gestão verdadeiramente democrática.

Não se pode negar que a escola tem avançado nesse sentido. Exemplos claros desses avanços é a resignificação, através do PPP, do Conselho de Classe como instância colegiada de troca entre professores a fim de traçar estratégias de atuação em conjunto que favoreçam os processos de aprendizagem, bem como a reestruturação nos moldes dos encontros pedagógicos como espaço privilegiado de reflexão e discussão da prática pedagógica e avaliação coletiva. A autoavaliação do docente, bem como a avaliação de desempenho proposta pela secretaria de educação contribui sobremaneira para que o profissional volte o olhar para si, repensando sua prática e postura frente às novas demandas educacionais que surgem em virtude a uma sociedade cada vez mais complexa e globalizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade” (SEIXAS, Raul)

O Projeto Político Pedagógico da EMAM intula-se “Construindo a Escola Democrática”. Qual a razão para tal título? A gestão democrática, assim como a vida é processual. Nunca atingiremos a excelência na vida, assim como não alcançaremos também a excelência na gestão democrática. Haverá sempre algo novo a aprender, a descobrir, a fazer. Novos caminhos, novas necessidades, novos sonhos surgirão a cada dia.

Nesse ínterim, acredita-se que a EMAM está dando ainda os primeiros passos no processo da gestão democrática; está aprendendo a como fazê-la. Indo

mais longe, acredita-se que a vontade de realizá-la é enorme, mas os entraves para tal são muitos. Enquanto a utopia da democracia move os profissionais da educação, as diretrizes e normas governamentais imprimem a sensação de estarmos muito mais fadados ao fantasma da ditadura do que propriamente à democracia almejada.

No entanto, não dizem que os profissionais da educação são os profissionais dos sonhos? Sonha-se com um mundo melhor, com uma sociedade mais justa, com uma escola verdadeiramente de qualidade para nossas crianças e jovens. E foi imbuído dessa capacidade de sonhar e de acreditar na realização dos mesmos que o PPP da EMAM foi (re) construído. A reconstrução do PPP foi o marco inicial no processo da gestão democrática da escola. Começava aí a se materializar na prática um sonho coletivo. As leituras e as instâncias de debate e decisões verdadeiramente colegiadas evidenciaram o quão é importante a participação para se fazer uma gestão democrática de fato. O desvelamento da realidade escolar trouxe à tona as fragilidades e potencialidades da escola. Difícil foi constatar que os pontos frágeis superam os potenciais. Percebe-se que a escola vive entre a utopia da democracia e a realidade das normatizações governamentais que a limita.

Urgente se faz repensar a reorganização dos tempos e espaços escolares, o sistema de avaliação e a questão curricular, aspectos intrinsecamente interdependentes que fragilizam a gestão democrática, conseqüentemente a qualidade de ensino que tanto se almeja.

Apesar de todas as determinações governamentais (normas, regulamentos, orientações curriculares), a partir da (re) construção do PPP da EMAM definiu-se criar espaços permanentes de estudos, diálogo e reflexão da prática vivenciada na escola, por meio da participação responsável e efetiva de todos os atores envolvidos, com vistas ao cumprimento dos objetivos e metas propostas no PPP, delineando os caminhos para melhorar a atuação da escola. Sabe-se que não se trata de uma tarefa fácil, contudo, quais tarefas são fáceis em se tratando de educação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **O projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar.** 2010. <Disponível em moodle3.mec.gov.br/ufmg>. Acesso em 25/03/13

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola.** 2010. Disponível em: <moodle.mec.gov.br/ufmg>. Acesso em 26/03/13

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **A história da política gestão democrática da educação pública no Brasil.** Disponível em: <www.anpae.org.br/simpósio2011/PDFs/.../o164.pdf.em>. Acesso em 30/04/2013

DOURADO, Luiz Fernandes (org); OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina Almeida. Brasil: MEC/INEP. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. 2010. Disponível em: <moodle3.mec.gov.br/ufmg>. Acesso em 26/03/13

ESCOLA DE GESTORES – MEC. **Avaliação da Aprendizagem, avaliação institucional e gestão escolar: a síntese necessária**. Disponível em: <moodle.mec.gov.br/ufmg>. Acesso em 30/03/13

ESCOLA DE GESTORES – MEC. **Território e Lugar: espaços de complexidade**. Disponível em: <moodle.mec.gov.br/ufmg>. Acesso em 28/03/13

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. **Currículo e Avaliação**. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em 27/03/13

HEDLUND, Adriane Cristiane et al. **A contradição entre o plano político pedagógico e a real participação no processo da gestão democrática**. Disponível em: <www. agora@ceedo.com.br.Cerro Grande –RS>. Acesso em 02/05/2013

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Minas Gerais. Secretaria de estado da Educação. **Reflexões sobre a prática pedagógica**/Secretaria de Estado da Educação; elaboração de Elza Vidal de Castro, Maria do Carmo de Matos; colaboração de Angela Imaculada L.F.Dalben. Belo Horizonte, SEE/MG, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O campo do Currículo no Brasil: os anos noventa**. 2010. Disponível em: <moodle3.mec.gov.br/ufmg>. Acesso em 26/03/13

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços**. 2010. Disponível em: <moodle.mec.gov.br/ufmg>. Acesso em 27/03/13

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 27/03/13

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **A gestão democrática na organização do trabalho escolar: a contribuição do PPP**. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/.../anais.../3584-2083.pdf>. Acesso em 25/03/13

PROGESTÃO: Como gerenciar os recursos financeiros? Módulo VI. Ana Maria Albuquerque Moreira, José Roberto Rizzotti: coordenação geral Aglaê de Medeiros Machado. - Brasília: (CONSED) - Conselhos de Secretários de Educação, 2001. Acesso em 02/05/2013

SALMERON, Vanda Maria C. et al. **O lúdico na Educação Infantil – O aprender brincando**. Disponível em: <www.educonufs.com.br/.../Microsoft%20word%20-%2000%Ludico... > Acesso em 01/05/2013

VIEGAS, Lilian Maria Dela Cruz; OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **A transformação da educação escolar e sua influência na sociedade contemporânea**. 2007. Disponível em: <www.intermeio.ufms.br/revistas/.../intermeio_v13_n26_Lilian%20Mara...> Acesso em 01/05/2013

VIGOSTSKY, Lev S. **La imaginación y El arte en La infância**. Madrid, Ediciones.

ANEXO 1

MUNICÍPIO DE TIMÓTEO -
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.
3. Centro - Fone/Fax (031) 3847-4763 - Timóteo - MG.

Fundamental – 2013

Complementar		Ciclo Intermediário				Ciclo da Consolidação			
5º Ano de Escolaridade		6º Ano de Escolaridade 5ª série		7º Ano de Escolaridade 6ª série		8º Ano de Escolaridade 7ª série		9º Ano de Escolaridade 8ª série	
AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA
05	166:40	05	166:40	05	166:40	05	166:40	05	166:40
02	066:40	02	066:40	02	066:40	02	066:40	02	066:40
02	066:40	01	033:20	01	033:20	01	033:20	01	033:20
05	166:40	05	166:40	05	166:40	05	166:40	05	166:40
03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00
03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00
03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00
01	033:20	01	033:20	01	033:20	01	033:20	01	033:20
-	-	02	066:40	02	066:40	02	066:40	02	066:40
01	033:20	-	-	-	-	-	-	-	-
25	833:20	25	833:20	25	833:20	25	833:20	25	833:20

ANEXO 2

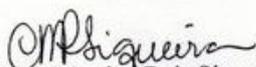


PREFEITURA MUNICIPAL DE TIMÓTEO
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
 Alameda 31 de Outubro, nº 405, Centro – Timóteo/MG – Fone/Fax: 3847.4763.

Complementos atuais da Grade Curricular

Observações:

- Estudo sobre Drogas e Dependência Químicas – Lei nº. 13.411/99 de 21/12/99.
- Estudo e atividades relacionadas à Educação para o Consumo Fiscal – Lei nº. 12.909/98 de 24/06/98 e preparação para o trabalho desenvolvido em todos os conteúdos do currículo.
- Educação Ambiental Lei 15.441/05 de 11/01/05 e Lei 16.689, de 11/01/07 será desenvolvida como prática educativa interdisciplinar contínua e permanente. As atividades de Educação Ambiental na rede pública de ensino incluirão, sob orientação do Colegiado Escolar, a implantação de sistema de reconhecimento seletivo de resíduos recicláveis.
- A temática Direitos Humanos será integrada à História Lei nº. 12.767/98 de 21/01/98.
- História e Cultura Afro- Brasileira e dos Povos Indígenas Brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial na área de Arte, Literatura e História Brasileira Lei nº1. 645 de 11/03/08 e resolução SEE nº1.159 de 16/07/2008.
- Educação para o trânsito em todo o Ensino Fundamental e Médio de acordo com o artigo 76 do Código de Trânsito Brasileiro.
- O Ensino da Música - Lei 11759 de 18/08/08 faz parte do ensino de Arte ao lado das outras manifestações culturais ou deve ser trabalhada conforme previsto nos CBCs. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá trabalhar a música e os demais conteúdos de Arte de forma integrada ao processo de alfabetização e letramento dos alunos.
- Direito da criança e do Adolescente deverá ser administrada no âmbito de todo o Currículo Escolar, de modo especial nas áreas da Língua Portuguesa, História e Ensino Religioso Lei nº. 11.525 de 25/09/07 e resolução SEE 1.307 de 27/03/09.
- O desenvolvimento da Educação Alimentar e Nutricional perpassado pelo Currículo Escolar de toda a Educação Básica abordando o tema alimentação e nutrição, visando estimular a formação de hábitos alimentares saudáveis em crianças e adolescentes – Lei 11.947 de 16/06/09, Lei Est. nº. 18.372 de 04/09/09.
- Execução do Hino Nacional Brasileiro conforme determinação da Lei 12031 de 21/09/09, deve-se considerar obrigatório dentro do contexto de formação integral do aluno.
- Condição e direitos dos idosos – Lei Federal nº. 12.472 de 01/09/2011.


 Cecília Maria Martins Reis Siqueira
 Secretário Municipal de Educação

ANEXO 3

PREFEITURA MUNICIPAL DE TIMÓTEO
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
Alameda 31 de Outubro, nº. 405, Centro - Timóteo/MG - Fone/Fax: 3847.4763.



LEGENDA:

- MC = Módulo do Ciclo e Ano
- CHC = Carga Horária do Ciclo Ano
- CHT = Carga Horária Total
- AS = Aulas Semanais

Indicadores Fixos:

- Dias letivos: 200
- Nº. de semanas letivas: 40
- Dias letivos semanais: 05
- Carga horária anual: 833h 20 min
- Duração do módulo: 50 min.
- Duração do recreio: 15 min.

Observações:

Forma de Implantação: Imediata

A História da África, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Educação Ambiental, O Estatuto da Criança e do Adolescente, os Direitos do Consumidor e Educação para o Trânsito: serão ministrados integrados aos conteúdos da Base Nacional Comum e Parte Diversificada como formação integral.

Preparação para o Trabalho: Desenvolver-se à sob a forma de atividades integradas a todos os conteúdos, como elemento de formação integral do aluno.

Educação Religiosa: Será ministrada observando-se os aspectos filosóficos.

Aspectos da Vida Cidadã: Integrados aos conteúdos de Ciências, Saúde, Sexualidade, Vida Familiar e Social (Temas Transversais).

Música na educação básica: Conteúdo obrigatório no ensino do componente curricular.

Escolas que ministram o Ensino Fundamental

- E.M. "Ana Moura"
- E.M. de Timóteo 1º (5ª a 8ª séries) e 2º Grau
- E.M. Clarindo Carlos Miranda
- E. M. Angelina Alves de Carvalho
- E.M. "Limoeiro"
- E. M. "Virgínia de Souza Reis"
- E.M. "Profa Maria Aparecida Martins Prado" - MAMP
- E.M. "Joaquim Ferreira de Souza"
- E. M. "José Moreira Bowen"
- E. M. "Novo Tempo"

Instituto Municipal de Educação Técnica de Timóteo - IMETT


Cecília Maria Martins Reis Siqueira

Secretaria Municipal de Educação.

ANEXO 4



PREFEITURA MUNICIPAL DE TIMÓTEO
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
Alameda 31 de Outubro, nº 405, Centro – Timóteo/MG – Fone/Fax: 3847.4763.

QUADRO DEMONSTRATIVO DE SEMANAS LETIVAS – 2013

1º Semestre = 106 dias letivos

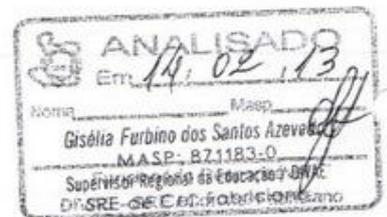
2º semestre = 94 dias letivos

Mês/Dia	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sábado	Total de dias Letivos	Dias Escolares
Fevereiro	02	02	02	03	02	01	12	03
Março	04	04	04	03	04	01	20	-
Abril	04	04	04	04	04	01	21	-
Maio	04	04	04	04	04	01	21	01
Junho	04	04	04	04	04	01	21	-
Julho	03	03	03	02	02	01	14	-
Agosto	04	04	04	04	04	-	20	01
Setembro	05	04	04	04	04	-	21	01
Outubro	03	04	04	04	03	-	18	-
Novembro	04	04	04	04	04	-	20	01
Dezembro	03	03	02	02	02	-	12	03
Total	40	40	39	38	37	06	200	10

Observações

- Dias Letivos

- 1º - Dia 23/02/13 – (Sábado) – Funcionará com o horário de 6ª Feira
 2º - Dia 23/03/13 – (Sábado) – Funcionará com o horário de 4ª Feira
 3º - Dia 20/04/13 – (Sábado) – Funcionará com o horário de 5ª Feira
 4º - Dia 11/05/13 – (Sábado) – Funcionará com o horário de 5ª Feira
 5º - Dia 08/06/13 – (Sábado) – Funcionará com o horário de 6ª Feira
 6º - Dia 06/07/13 – (Sábado) – Funcionará com o horário de 6ª Feira

- Dias Escolares

06/02 07/02 08/02 25/05 03/08
 14/09 09/11 18/12 19/12 20/12

- 1º Bimestre: 14/02 a 26/04 = 53 Dias letivos 3º Bimestre: 29/07 a 30/09 = 44 Dias letivos
 - 2º Bimestre: 02/05 a 12/07 = 53 Dias letivos 4º Bimestre: 01/10 a 17/12 = 50 Dias letivos

- Previsão de Período para Renovação de Matrícula/2014: 25 a 29 de Novembro
 - Previsão de Período para Matrícula / 2014: 16 a 20 de Dezembro
 (Datas que serão confirmadas pela Resolução do Cadastro Escolar da SEE / MG).

Cecília Maria Martins Reis Siqueira

Secretária Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia

ANEXO 5

PREFEITURA MUNICIPAL DE TIMÓTEO
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.
 Alameda 31 de Outubro, nº: 405 Centro Norte – Timóteo /MG – Fone: 3847.4763



CALENDÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR - 2013

JANEIRO							FEBREIRO L - 12							MARÇO L - 20											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S					
6	★	★	★	★	★	★	3	★	★	★	★	★	★	3	4	CL	5	6	7	8	AS	9			
13	★	★	★	★	★	★	10	★	★	★	★	★	★	10	11	12	13	14	15	16					
20	★	★	★	★	★	★	17	★	★	★	★	★	★	17	18	19	20	21	22	23	★				
18	★	★	★	★	★	★	24	★	★	★	★	★	★	24	31		25	26	27	28	○	29	●	30	
01 - confraternização Universal														29 Paixão 31 Páscoa											
ABRIL L - 21							MAIO L - 21							JUNHO L - 21											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S					
7	8	9	10	11	12	13	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	★				
14	15	CL	16	17	18	19	CL	20	★	12	13	14	15	16	17	18	★	9	10	11	12	13	14	15	
21	★	★	★	★	★	★	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	▲				
28	★	★	★	★	★	★	26	★	★	★	★	★	★	23	30		24	25	26	27	28	29			
21 - Tiradentes 29 - Aniv. Tim.							01 - Dia Trabalho 30 - Copus Chiristi																		
JULHO L - 16							AGOSTO L - 18							SETEMBRO L - 21											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S					
7	8	9	10	11	12	13	4	★	★	★	★	★	★	1	2	3	4	5	6	7	★				
14	15	CL	16	17	18	19	★	★	★	★	★	★	11	12	13	14	15	16	17	▲					
21	★	★	★	★	★	★	18	19	20	21	22	23	24	15	16	CL	17	18	19	20	CL	21			
28	★	★	★	★	★	★	25	★	★	★	★	★	★	22	23	24	25	26	27	28					
21 - Tiradentes 29 - Aniv. Tim.							15 - Assunção de N. Senhora							07 - Independência											
OUTUBRO L - 18							NOVEMBRO L - 20							DEZEMBRO L - 12											
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S					
6	7	★	★	★	★	★	3	4	5	6	7	8	9	★	1	2	3	4	5	6	AS	7			
13	14	★	★	★	★	★	10	11	12	13	14	15	★	★	8	9	CL	10	11	12	13	14			
20	★	★	★	★	★	★	17	18	19	20	N	21	22	23	15	16	17	★	★	★	★	★	★	★	★
27	★	★	★	★	★	★	24	25	CL	26	27	28	29	30	22	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
12 - Nº Sª Aparecida							02 Finados /15 Procl. República /20Consc. Negra							06 - Ass. Colegiado 25 - Natal											

LEGENDA

● FERIADO
○ RECESSO
★ FÉRIAS
▲ N DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA
▲ INÍCIO E TÉRMINO DOS BIMESTRES
■ INÍCIO E TÉRMINO DO SEMESTRE LETIVO
◆ INÍCIO E TÉRMINO DO SEMESTRE ESCOLAR
▲ DIA ESCOLAR: REUNIÕES ADM.CAPAC./PLANEJ.

EI Estudos Independentes
 AS Assembléia do Colegiado da Escola
 ★ SÁBADO LETIVO
 // ESTUDOS ORIENTADOS PRESENCIAIS
 CL CONSELHO DE CLASSE (EXTRA-TURNO)