



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

**ANÁLISE CRÍTICA
A AVALIAÇÃO NA
ESCOLA RITA MARIA**

MARCELO DE OLIVEIRA MARANGONI

BELO HORIZONTE, 2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAE)
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

**ANÁLISE CRÍTICA
A AVALIAÇÃO
NA ESCOLA RITA MARIA**

Trabalho apresentado como requisito necessário para conclusão do Curso de Pós Graduação em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob orientação da professora Micheli Virginia de Andrade Feital do Curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

BELO HORIZONTE, 2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcelo de Oliveira Marangoni

ANÁLISE CRÍTICA: A AVALIAÇÃO NA ESCOLA RITA MARIA

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado em 21 de novembro de 2015, como requisito necessário para obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar, aprovado pela Banca Examinadora, constituída pelos seguintes educadores:

Prof.^a Maria Angélica Araújo Ribeiro – Avaliadora

Prof.^a Micheli Virgínia de Andrade Feital – Orientadora

Prof. Marcelo de Oliveira Marangoni – Cursista

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela saúde e oportunidades que me concede. A esta Instituição de Ensino Superior, na pessoa de seus professores e funcionários, que incentivaram e buscaram dar sempre o apoio necessário. À minha orientadora, que esclareceu dúvidas e conduziu a fecundas reflexões. À minha querida companheira, cujo apoio e incentivo foram fundamentais para a conclusão do curso. Aos queridos estudantes que fizeram e fazem parte da minha caminhada na senda da educação, que são, afinal, o objetivo de todo esse estudo.

“A avaliação é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas”.

Autor desconhecido

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo debater qual conceito de avaliação subjaz nas práticas e nos discursos da comunidade escolar da escola Rita Maria da Silva, da rede municipal de Betim. Tendo os pressupostos da gestão democrática como baliza, este estudo parte dos conceitos de avaliação em três instâncias – do sistema, institucional e da aprendizagem – buscando enquadrar os méritos e problemas dessas instâncias no Brasil e na escola em questão. Constatando que a avaliação de processo, voltada ao replanejamento, não está ainda consolidada, propõe-se algumas ações positivas visando instituir a avaliação democrática, contextualizada e com objetivos claros, próprias à formação cidadã e à educação emancipatória.

Palavras-chave: Avaliação; Gestão democrática; Educação emancipatória.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. A AVALIAÇÃO NA ESCOLA RITA MARIA	09
1.1. Conceituando avaliação	09
1.2. Para que (ou a quem) serve a avaliação?	10
1.3. A avaliação na instituição escolar	12
CONSIDERAÇÕES FINAIS	13
REFERÊNCIAS	15
ANEXO (Projeto Político Pedagógico E.M. Rita Maria da silva)	16

INTRODUÇÃO

No contexto de elaboração e implementação do P.P.P. é de suma importância – ao lado do estabelecimento das finalidades da educação e do currículo da escola – a avaliação. Ao apresentar o Projeto Político Pedagógico aos vários atores educativos – pais, alunos, professores, administradores, entre outros – espera-se diferentes reações em relação às concepções sobre a avaliação. A concepção apresentada no P.P.P. da E. M. Rita Maria da Silva elaborado neste curso baseia-se na gestão democrática, na medida em que propõe a avaliação enquanto processo e não enquanto finalização. Além da avaliação enquanto processo, no contexto da avaliação democrática, propõe a participação de todos os envolvidos. Assim, para além dos resultados em si, é a maneira como tais resultados são tratados o que mais interessa. Entretanto, o estabelecimento dos conceitos propostos acima, na prática e no contexto da E. M. Rita Maria da Silva, encontram obstáculos e desafios.

Essa análise crítica visa conhecer esses obstáculos e desafios. Considero, como primeiro passo, a identificação da concepção que se tem da avaliação na escola. Outro ponto importante é descobrir de que forma os resultados das avaliações são analisados na escola, isto é, o que os atores destacam como importante nas avaliações. Por fim, focalizar as análises feitas sob a ótica da bibliografia pesquisada sobre o assunto.

Assim, propondo que a avaliação, no contexto de uma gestão democrática, deva ser repensada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto da formação cidadã, e baseando na tese de que isto ainda não aconteceu na E. M. Rita Maria da Silva, analisar criticamente como se dá a avaliação na citada escola se justifica. Descobrir os mecanismos que, na escola, impedem ou dificultam o processo avaliativo democrático é um passo em direção à superação de ideias e práticas autoritárias e, ainda, deve contribuir para o processo educativo eficaz e satisfatório.

A seguir procederemos ao desenvolvimento dessas questões. Em um primeiro momento, definiremos mais precisamente a avaliação escolar. Em seguida, discorreremos a respeito dos possíveis objetivos da avaliação escolar, e as questões e problemas que atualmente se verificam nas práticas avaliativas. Finalmente, enfocaremos a avaliação na instituição escolar sobre a qual nos propomos analisar.

1. A AVALIAÇÃO NA ESCOLA RITA MARIA

1.1 Conceituando avaliação

A avaliação – ato de avaliar, apreciação, estimativa, de acordo com o dicionário Aurélio, é na verdade, um conceito amplo e difuso. Em um trabalho acadêmico de 2003, Dilvo I. Ristoff identifica pelo menos dez conceitos de avaliação e discute suas diferentes nuances. Embora não seja nosso propósito buscar um novo conceito de avaliação, consideramos importante delimitar alguns aspectos dessa ideia. De acordo com Souza

avaliação é a identificação de resultados em relação a objetivos propostos; é também buscar descobrir as razões de estar próximo ou distante de alcançar tais objetivos; e é, finalmente, o replanejamento de ações para o alcance dos objetivos. (2005, p. 17)

Esse conceito nos coloca algumas reflexões muito pertinentes com relação à avaliação. Em primeiro lugar, quanto aos objetivos. Quais são os objetivos; o que se pretende alcançar com as ações no âmbito da sala de aula, da escola, do sistema educativo? Em seguida, devemos nos propor visualizar o que foi feito ou deixou-se de fazer no processo: quais ações foram feitas e como foram feitas? Quais ações não foram feitas e por que não foram feitas? E, por fim, o que deve ser feito ou refeito para *melhorar* o processo? Nesse ponto, destacamos a relação da avaliação com a qualidade.

Nesse sentido, a Conferência Nacional de Educação, ao tratar do tema avaliação, a coloca no mesmo eixo dos temas qualidade e gestão democrática (CONAE, 2010, p.41).

No documento final dessa Conferência, elaborado para orientar o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), concebe-se a avaliação assentada em uma visão formativa (idem, p.52). Tal conceito sinaliza novas bases em que devem se orientar a avaliação do sistema de educação, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem.

Gostaria de diferenciar esses três “tipos” de avaliação. Por *avaliação do sistema*, entendemos o que, no Brasil, se efetiva pelo uso de instrumentos de avaliação com os quais o Estado avalia os sistemas de educação e as instituições escolares através de indicadores detectados a partir de avaliações aplicadas aos

estudantes. Tais indicadores devem orientar políticas e possibilitar a criação de mapas de níveis educacionais gerais.

A *avaliação institucional* é uma análise das condições da escola em relação aos seus objetivos institucionais. Ou seja, a avaliação institucional é a avaliação do conjunto do trabalho da escola enquanto instituição educativa e, se pautada pela gestão democrática, deve ter como ponto de partida o estudante (SOUZA, 2005, p.33). Constitui objetivo desse nível da avaliação o que se espera da escola. Assim, identificar os problemas da escola e qualificar os problemas cotidianos na escola nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira, política, etc., constitui o cerne da avaliação institucional.

Já a *avaliação da aprendizagem* volta-se para a análise do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e também como parâmetro para a avaliação do trabalho do(s) professor(es), pois “a avaliação da aprendizagem é também a avaliação do ensino”. (Idem, p.32)

1.2 Para que (ou a quem) serve a avaliação?

Ao analisar o *status* da avaliação no sistema educacional do Brasil, o citado Documento Final da Conae sinaliza um destaque excessivo dado à avaliação em detrimento de outros aspectos do processo educativo (CONAE, 2010, p.53).

Os instrumentos externos de avaliação – Saeb, Prova Brasil, etc. – muitas vezes tornam-se, em si, a finalidade do ensino-aprendizagem. Os resultados dessa política são: o controle excessivo, dificultando ou mesmo impedindo a autonomia escolar; o ranqueamento, que promove a competição institucional, instaurando um sistema de incentivos com punições e/ou prêmios (muitas vezes, “verbas extras”), levando à desqualificação de algumas escolas e à supervalorização de outras; também à supervalorização do âmbito cognitivo em detrimento de outros aspectos e habilidades; isso tudo sem falar da maneira descontextualizada com que se considera o fluxo e as evasões (idem, p.53).

De maneira geral, tais equívocos, que se verificam no âmbito da avaliação sistêmica, ocorrem também no nível institucional e, principalmente, no pedagógico. Como exemplo, citamos a “naturalização” de problemas da educação escolar como a ausência da família, a pouca valorização dos professores ou o desinteresse das

crianças e jovens. Tais situações são geralmente consideradas como prévias em determinadas avaliações das escolas. Porém, não deve ser assim. É claro que existem e são uma triste realidade, de modo geral, mas certamente vão se apresentar em níveis diferentes em cada escola. Outra situação, mais própria da avaliação pedagógica: a centralidade da nota e/ou conceito. Notas (baixas ou altas!) não devem estigmatizar os estudantes; não devem substituir suas histórias pessoais. Quando buscamos conhecer realmente o estudante enquanto pessoa, ficam claras suas dificuldades e limites, mas também aparecem múltiplas e diferentes habilidades.

A superação destas distorções passam pela colocação da avaliação em um outro sentido. Assim, para Souza, a avaliação institucional e da aprendizagem devem ser ferramentas para o processo da gestão democrática; devem indicar “os rumos que a escola deve tomar” (2005, p.17). Assim, também, os resultados institucionais nas avaliações de sistemas devem orientar políticas para correção e superação dos limites. As autoavaliações institucionais devem localizar as lacunas na formação inicial do corpo docente para que sejam sanadas através da formação continuada. Deve localizar também potenciais competências específicas de todo o pessoal da escola, úteis ao processo educativo e pedagógico.

Em suma, a avaliação da e na escola não devem se constituir em processos comparativos e competitivos que excluem uns e enaltecem outros; que se tornam instrumentos de poder de uns para fazer valer sua vontade e interesses sobre outros.

As avaliações sistêmicas e institucionais não podem servir a interesses políticos e econômicos de uma minoria. Devem, sim, serem capazes de identificar as condições de infraestrutura e de trabalho dos profissionais e os processos de democratização da escola. De maneira semelhante, a avaliação da aprendizagem não deve ser usada para marcar os estudantes como “bons” e “maus”, nem como forma de “coroamento” do trabalho do professor, dando por encerrado seus esforços ao apresentar a “nota final”.

A avaliação da aprendizagem deve ser usada para descortinar o quadro das práticas pedagógicas da escola, revelando quais as causas de determinados resultados. Nesse sentido, o uso de instrumentos de avaliação devem ser pensados de acordo com os objetivos da avaliação.

1.3 A avaliação na instituição escolar

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (anexo), na E. M. Rita Maria da Silva “a avaliação é concebida como um indicativo da aquisição de conhecimentos”. Ela também é quantitativa e produz a rotulação de estudantes (“bons e maus”). Outra característica então apresentada é o caráter de finalização que é dada à avaliação. Nessa concepção, quem avalia é o professor e quem é avaliado é o estudante, sempre. E, como se disse, o foco da avaliação é a aprendizagem do conteúdo, somente.

Tais constatações foram feitas com base em observações e vivências experimentadas em minhas práticas e reflexões profissionais na escola.

Diante delas, apresento algumas proposições. Primeiramente, que não há consenso quanto ao que deve ser avaliado, quem deve avaliar e quem deve ser avaliado. Indicam que todo o processo deve ser avaliado, entretanto não é isso o que acontece na prática. O que promove esse distanciamento entre ideia e prática?

Percebemos ainda que prevalece a ideia do professor como avaliador e o estudante como avaliado, mesmo entre os estudantes. Isto é, não está claro que alunos e pais devem, também eles, ser avaliadores em determinados momentos. Por que isso acontece? O que deve ser feito para superar tais equívocos?

Constatamos, com isso, que, nem no âmbito pedagógico nem institucional, a avaliação na Escola Rita Maria da Silva está consolidada, do ponto de vista da gestão democrática. Entretanto, percebe-se o potencial para o germinar de práticas mais emancipatórias e voltadas para a formação cidadã, pois existem ideias nesse sentido. Buscar assentar a avaliação – pedagógica e institucional – em princípios democráticos, coletivos e dialogados, como diz Souza (2005, p.18) encontra eco em muitas mentes na escola. É necessário coloca-los em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, enquanto aspecto formativo do processo educacional, ainda encontra muitas barreiras a se superar e perguntas a serem respondidas. A concepção de avaliação enquanto finalidade em si mesma ainda é a prática predominante, inclusive no nível do sistema, mas principalmente no nível do ensino-aprendizagem. Essa concepção produz distorções que comprometem o sucesso do processo educativo, pois nela a avaliação não é usada para correções necessárias na didática e na pedagogia, mas somente indica (ou pretende indicar) os que conseguiram aprender, ou não. Contraria o que nos ensina Souza:

A avaliação (...) deve permitir, ainda, ao professor, reconhecer se houve adequação em termos de suas opções metodológicas, bem como evidenciar em que medida as relações pedagógicas estabelecidas contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem (2005, p. 33).

No citado PPP da escola aqui em foco, embora a proposta de “responsabilização por parte de todos os atores da escola no sucesso ou fracasso da aprendizagem” denote uma preocupação em ampliar o âmbito e os envolvidos na avaliação, não estão claros os mecanismos dessa avaliação.

Além disso, pouco se dedicou à avaliação institucional. O PPP não prevê formas ou momentos de avaliação da instituição como um todo. Já que, de acordo com Souza, “a avaliação procura dar uma base mais sólida para que os problemas sejam resolvidos, sejam eles os que ocorrem em uma classe, ou os que ocorrem na escola” (op. cit., p. 18). Portanto, consideramos imprescindível a reelaboração do PPP. Para tanto, julgo muito necessário alguns preparativos para que se alcance efetivamente a mudança proposta.

Dentre tais preparativos, o aprofundamento dos estudos aqui iniciados, com momentos de encontro coletivo e debates no sentido da construção de consenso quanto a avaliação que se deseja instaurar na Escola.

Gostaria de retomar algumas questões anteriormente levantadas. Foi dito que há um distanciamento entre as ideias que se faz da avaliação na Escola e sua prática. Isto é, muitos se manifestam favoráveis à avaliação de toda a escola por todos os envolvidos, mas isso não ocorre. Para que a dicotomia apontada seja sanada é necessário que a Gestão crie mecanismos, em conjunto com todos, de avaliação da Escola. Reforça-se, assim, a gestão democrática. Como nos esclarece

Souza, “a avaliação do conjunto do trabalho da escola como instituição educativa (...) é um instrumento da gestão democrática dessa instituição”. (2005, p.33).

Outra ação necessária é a promoção de momentos de formação que focalize todo o processo pedagógico e de gestão, voltados aos profissionais da Escola, mas também para a comunidade atendida, notadamente em assembleias e reuniões, onde os conceitos de avaliação, currículo e gestão, dentre outros, possam ser discutidos. Nesse sentido, vamos de encontro ao que sugere Ângelo Souza, que reconhece na Conferência Local e no Conselho da Escola, “as instituições responsáveis pela condução da avaliação institucional na escola” (ibidem, p. 18). Assim podemos superar os equívocos e contradições sobre práticas centrais e notadamente pedagógicas da escola, proporcionando um trabalho coletivo mais sólido e seguro.

Promovendo momentos de reflexão sobre as práticas avaliativas, criando mecanismos de avaliação da Escola com objetivos claros e coletivamente construídos, buscando uma formação mais sólida sobre todo processo educativo – com ênfase na concepção de avaliação – poderemos construir a proposta aqui idealizada: a avaliação corretiva de percurso e contextualizada, que busque a qualificação e a qualidade da educação, enquanto função social da escola, voltada ao pleno desenvolvimento humano e a formação cidadã. Portanto, integrante de uma educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

SOUZA, Ângelo Ricardo de [et.al.]. **Gestão e avaliação da educação escolar**. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2005. Col. Gestão e Avaliação da Escola Pública, cad. 4.

CONFERÊNCIA Nacional de Educação (Conae). **Documento Final**. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

RISTOF, Dilvo I. **Algumas Definições de Avaliação**. UFSC, 2003.

ANEXO

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rita Maria da Silva

ESCOLA MUNICIPAL RITA MARIA DA SILVA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

**MARCELO DE OLIVEIRA MARANGONI
MARIA JOSÉ DA CUNHA**

BETIM, 2014

ESCOLA MUNICIPAL RITA MARIA DA SILVA

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Projeto Político Pedagógico apresentado como requisito necessário para conclusão das atividades desenvolvidas na Sala Ambiente Projeto Vivencial, sob orientação da professora Mariângela Terra do curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

BETIM, 2014

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
1. FINALIDADES DA EDUCAÇÃO	05
2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL	06
2.1. Estrutura Administrativa	06
2.2. Estrutura Pedagógica	09
3. CURRÍCULO	13
4. TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES	16
5. PROCESSOS DE DECISÃO	19
6. RELAÇÕES DE TRABALHO	21
7. AVALIAÇÃO	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
BIBLIOGRAFIA	27

INTRODUÇÃO

A ESCOLA MUNICIPAL RITA MARIA DA SILVA – vulgo “Tia Ritinha”, é vinculada à Rede Municipal de Betim, que por sua vez, subordina-se ao Sistema Estadual de Ensino. A Escola oferece, em dois turnos (manhã e tarde) o nível fundamental de educação. Está situada à Rua Quatorze, n.º 04, no bairro Parque das Acácias, no município de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte, os contatos com a escola podem ocorrer via telefone (31) 3597-7723 ou e-mail (emritamariasilva@hotmail.com). No início do ano de 2014, a escola contava com cerca de 930 estudantes. São vinte e uma professoras denominadas “P1”, ou seja, que atuam do primeiro ao quinto ano e vinte e quatro professores(as) “P2”, isto é, que atuam do sexto ao nono anos. A Escola conta ainda com equipe diretora e coordenação pedagógica, secretária e técnicos de secretaria, bibliotecárias, pedagogas, agentes de serviço escolar e agentes de serviços gerais, além de atendentes pedagógicas.

O prédio foi elaborado em dois blocos unidos com dois pavimentos. No pavimento superior há doze salas de aula e algumas no pavimento inferior, adaptando outros espaços para esse fim. Outros equipamentos integram o pavimento inferior, como salas da direção, pedagogas, professores, secretaria, biblioteca, cozinha, refeitório e banheiros. Localiza-se em área urbana em franca expansão e crescimento populacional; o bairro é relativamente novo e a comunidade atendida pertence, *grosso modo*, à classe média baixa. A comunidade escolar tem boa participação em eventos promovidos pela escola, como reuniões de pais, festas comemorativas, etc.

Além do ensino regular, a Escola Rita Maria oferece a Escola de Tempo Integral, ocorrendo em um clube próximo e a Escola Aberta, que acontece aos sábados.

A proposta que apresentaremos a seguir procura validar-se na necessidade que percebemos ter a escola de definir sua identidade. Para tanto, buscaremos o referendo da comunidade escolar e do coletivo de profissionais em sua elaboração e implantação.

1. FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

Atualmente, a quantidade de informações disponíveis e que temos acesso rapidamente, a troca de ideias e experiências de maneira quase instantânea, e vindas de todas as partes do mundo, representam uma enorme possibilidade pois enriquecem o "material de trabalho" da escola, mas, ao mesmo tempo, também nos coloca diante de uma maior diversidade. Oferta às crianças e jovens um mundo muito sedutor, onde as imagens são rápidas e "divertidas". Por isso, a escola precisa mudar, se adequar às novas necessidades da sociedade, ao mesmo tempo precisa abordar com mais propriedade e responsabilidade as questões impostas por esse "novo tempo", como a inserção de minorias, a violência e segurança, o meio ambiente.

Dentre os principais objetivos previstos na Legislação brasileira, entendemos que "preparar os jovens para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1988) é o mais condizente com o ensino fundamental no contexto em que está inserida a Escola. Exercício da cidadania pressupõe o conhecimento da realidade em que os sujeitos estão inseridos e o reconhecimento da possibilidade de modificá-la, caso necessário. Para tanto, propomos um planejamento e uma prática educativa articulada aos princípios democráticos e voltada à emancipação dos indivíduos. O princípio norteador desse planejamento é a participação. Assim, a participação de todos os sujeitos inseridos na Escola em todos os processos que se realizam nesta é a finalidade última de todo planejamento e ação (SOUZA, 2005a, p.3).

Nessa perspectiva, desejamos construir com a comunidade escolar um ambiente onde os educandos tenham acesso ao conhecimento sistematizado e, a partir desse, produzam novos conhecimentos, se instrumentalizando e tornando-se competentes, capazes de entender e modificar a realidade em que vivem de maneira crítica e consciente.

2. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Pensar a estrutura organizacional, no âmbito da educação escolar, remete tanto à administração técnica quanto pedagógica. Para tal, nos apoiamos nesta ideia: “o conceito de administração representa uma governabilidade, gestão ou organização de forma que as atividades sejam administradas com planejamento, organização, direção e controle. Assevera-se que o ato de administrar é trabalhar com e por intermédio de outras pessoas na busca de realizar objetivos do planejamento (...)” (ASSIS, 2011) Completamos o conceito destacando que os objetivos do planejamento são os objetivos da escola, apontados pelos seus membros.

Acreditamos que esse conceito se acomoda à finalidade da escola, na medida em que vai de encontro à ideia de que, na educação, a administração faz parte da prática educativa. Propomos, assim, alterar a lógica da Teoria da Administração tradicional, que surgiu no bojo das empresas capitalistas com vistas à otimização do trabalho para o lucro dos proprietários, e inseri-la na lógica da gestão democrática. Nesse sentido, concordamos com WITTMANN quando propõe que a administração da escola, tendo a participação como fundamento, é uma prática pedagógica de caráter formativo, político e politizável (2000, p.94). Tal fundamento deve ser aplicado tanto à organização administrativa quanto à organização pedagógica.

2.1 Organização Administrativa

A organização administrativa da Escola Municipal Rita Maria se dá em torno de setores técnicos que, dentro de suas especificidades e, de acordo com os recursos disponíveis, contribuem com o todo na função de oferecer aos estudantes condições para manter e desenvolver seus estudos.

Os setores e recursos humanos são os seguintes: direção e orientação pedagógica, secretaria, tesouraria, biblioteca, agentes de serviço escolar e guarda patrimonial.

A Direção Escolar é formada pela Diretora e dois Vice-diretores, sendo que uma das vice-diretoras é responsável pelo Programa de Tempo Integral.

Diretamente ligada à direção na administração da Escola estão a Orientação Pedagógica, a Secretaria e a Tesouraria.

A Orientação Pedagógica é responsabilidade de quatro pedagogas, duas por turno; em cada turno, as turmas do ano/ciclo são divididas entre as duas pedagogas. No primeiro turno, uma pedagoga se responsabiliza prioritariamente pelo primeiro ciclo, e a outra, pelo segundo. Assim também acontece no segundo turno; uma das pedagogas é referência do terceiro ciclo, e outra, do quarto ciclo.

A Secretaria Escolar é formada pela Secretaria, nomeada em cargo comissionado, e quatro Técnicos de Secretaria, divididos nos turnos, dois em cada turno.

A Tesouraria é formada por uma profissional da Escola, no caso uma professora PI, que atua no segundo turno na referida função. A tesoureira é nomeada pela Direção.

A Biblioteca possui duas bibliotecárias, cada uma atuando em um turno. Dispõe também de dois Técnicos de Biblioteca para auxiliá-las em suas funções. Atualmente, somente o primeiro turno tem esse Técnico, sendo uma demanda da Escola junto à Secretaria Municipal de Educação, o encaminhamento de outro Técnico para o segundo turno.

As Agentes de Serviço Escolar são responsáveis, na Escola, pelo preparo da alimentação escolar (merenda), principalmente. São em número de seis, no total, sendo que cinco atuam no primeiro turno e uma, no segundo. Este desequilíbrio na divisão dos turnos, entre as Agentes, é uma demanda importante da Escola, dentre os problemas da Administração Escolar. Das cinco Agentes do primeiro turno, duas possuem laudos médicos restritivos, impedindo-as de executarem todas as funções do cargo. O serviço de limpeza da Escola, exceto na Cozinha, é terceirizado, sendo executado por três profissionais de uma empresa de limpeza e conservação contratada pela Prefeitura Municipal.

A Guarda Patrimonial presta serviço de segurança e vigilância na Escola, no período noturno. Dois Guardas Patrimoniais se revezam no período das seis da tarde às seis da manhã, um em dias pares outro em dias ímpares.

Dos recursos materiais, físicos e financeiros, incluindo equipamentos, mobiliários e a arquitetura do prédio, destacam-se os seguintes.

A arquitetura da Escola se organiza em dois blocos com dois pavimentos cada. Em anexo, junto à quadra, outro prédio com um pavimento para compor, inicialmente, os vestiários, feminino e masculino, para os alunos, e depósito para material esportivo. Atualmente, os espaços não se destinam a vestiário, mas uma a sala de aula e ao depósito geral da Escola.

A Escola possui apenas uma quadra, sendo insuficiente para o atendimento satisfatório dos professores de Educação Física e estudantes. Embora seja coberta, essa quadra não é fechada e sua proximidade ao prédio principal causa certo desconforto quanto ao barulho.

No pavimento superior do corpo principal da Escola, estão as salas de aula. São doze salas, equipadas com mesas e cadeiras, quadro branco para pincel, armários, usados pelas professoras do primeiro e segundo ciclos. As salas possuem ventiladores, pois a construção não favorece um ambiente agradável no verão.

No pavimento inferior estão os espaços destinados aos setores técnicos: direção, secretaria, orientação pedagógica, tesouraria e almoxarifado, sala dos professores – espaço de convivência e sala de estudos –, biblioteca, todas elas com mobiliário compatível e computadores com acesso à internet. Neste nível encontram-se ainda auditório, sala de informática e sala de recursos multifuncionais para estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), banheiros, cozinha e refeitório.

Há algumas revisões necessárias na organização e adequações desses espaços. A sala da direção, embora tenha dimensões adequadas ao atendimento de pais e alunos, é afastada fisicamente dos outros setores. A sala da orientação pedagógica possui dimensões inadequadas ao trabalho pedagógico e atendimento aos pais e estudantes. A biblioteca, embora tenha acervo considerável, não disponibiliza computadores para pesquisas nem consulta ao acervo pelos próprios estudantes. Os banheiros necessitam de constantes reformas. O espaço da cozinha está inadequado, de acordo com as orientações mais recentes, e utensílios em quantidade insuficiente. O refeitório é aberto, sendo uma demanda apontada em consulta aos pais, alunos e professores, tornar este um espaço fechado.

O auditório comporta cerca de 90 pessoas, possuindo televisão de quarenta polegadas e retroprojetor (Datashow); é um espaço adequado, embora necessite de

um sistema de som interno e próprio. Uma parte do auditório está atualmente destinada ao estudo dos professores, tendo sido separada por uma parede recentemente construída.

O Laboratório de Informática tem necessidade de readequação de seu espaço; os computadores, em número de vinte, não atendem plenamente à demanda de professores e estudantes, sendo necessário o compartilhamento das máquinas. Estas necessitam de manutenção e o acesso à internet é precário. As situações apontadas impossibilitam, atualmente, o uso deste ambiente educativo.

A Sala de Recursos Multifuncionais se destina aos chamados NEE (estudantes com Necessidades Educacionais Especiais). Estes são atendidos por uma professora convidada entre o coletivo, no caso uma professora PI que atua somente neste espaço, nos dois turnos. Atualmente este espaço está em reformas, atendendo aos dispositivos legais e aplicando os recursos conseguidos no programa federal “Escola Acessível”.

O Laboratório de Ciências está desativado, no espaço anteriormente destinado a tal uso funciona uma sala de aula, nos dois turnos.

Os recursos para financiamento oficiais que a Escola dispõe são aqueles destinados em dotações orçamentárias do próprio Município, os disponibilizados pelo FNDE e, recentemente, a escola se inclui no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de cunho federal. Desse, foi autorizado até o presente momento, somente relativo à “Escola Acessível”, como relatado acima.

Ao nível de gestão, propriamente dito, destes recursos humanos e materiais, demandas e financiamentos, a Direção deve exercer a administração conjuntamente ao Colegiado Escolar e ao Coletivo da Escola. Devem ser criados mecanismos que facilitem tal administração conjunta. Como exposto acima, visar uma gestão cujas decisões administrativas partam de amplo debate e deliberação coletiva é um dos anseios da Escola, devendo ser perseguido sempre.

2.2 Organização Pedagógica

O trabalho pedagógico é realizado por dois grupos distintos de professores. O primeiro turno – atendendo do primeiro ao quinto ano – é formado por professoras

P1. Nesse coletivo diferencia-se as professoras que atendem às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ensino Religioso – professoras referência 1 (R1) – e as que atendem às disciplinas Geo-História, Arte e Educação Física – professoras referência 2 (R2). Cada turma tem uma professora R1 e uma ou mais professora(s) R2. Na situação atual temos:

ciclo	ano	Número de professoras atendentes
1º	1º	4 R1 e
	2º	3 R1 e
	3º	3 R1 e
2º	4º	3 R1 e
	5º	3 R1 e

O segundo turno compreende do sexto ao nono ano e os professores, com formação específica, atendem a um número determinado de turmas, de acordo com a relação entre número de aulas da grade curricular e o número de aulas que podem e/ou desejam trabalhar, variando de 20 a 24 horas-aula por semana. Dessa maneira, na atual situação, temos:

Área	Número de professores
Arte	02
Ciências	03
Educação Física	02
Ensino Religioso	02
Geografia	03
História	03
Língua Estrangeira (Inglês)	02
Língua Portuguesa	04
Matemática	04

Procura-se harmonizar o agrupamento de alunos, partindo do princípio da heterogeneidade, analisando o perfil da turma e o professor que melhor atenderá as necessidades da mesma. Procuramos também seguir a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que aconselha a quantidade máxima de alunos por turma com o intuito de contribuir para a qualidade do ensino.

Todo planejamento pedagógico da unidade escolar gira em torno das Matrizes Básicas Curriculares encaminhadas pela Secretaria de Educação do Município de Betim. A escolha dos conteúdos se baseia principalmente nessas Matrizes e o planejamento do ensino ocorre de maneira mais ou menos

fragmentada. Embora o encontro dos coletivos de professores, nos momentos de estudo e planejamento, se baseie nos pares de idade/ciclo/ano (Ensino Fundamental I – 1º turno) ou área do conhecimento (Ensino Fundamental II – 2º turno), a ação educativa nem sempre se torna possível de maneira totalmente integrada com os objetivos das propostas curriculares ou com os diagnósticos. Os diagnósticos, que muitas vezes orientam ações pontuais com cada estudante, são prioritária e principalmente para detectar o nível de conhecimento formal deste, não contemplando outros aspectos de sua formação e conhecimentos.

Temos, portanto, um planejamento mais ou menos fragmentado e uma seleção do currículo, de certa forma, descartada da realidade dos estudantes e comunidade externa. Na maioria das vezes, o currículo é selecionado tendo em vista as avaliações externas. Não superamos, assim, a realização do trabalho de maneira burocrática e compartimentalizada. É necessário rever a maneira de se planejar na Escola, pois é o planejamento pedagógico que melhor possibilita o trabalho executado de forma coletiva (SOUZAb, 2005, p. 30). Da mesma maneira, faz-se necessário uma maior criticidade com relação ao que ensinar. Pois, também de acordo com este autor:

o processo de seleção da cultura, materializado no currículo (...) deve estar intimamente relacionado à experiência de vida dos alunos (...) como possibilidade de conduzir a uma apropriação significativa desses conteúdos. Desse modo, o planejamento de ensino passa a ser compreendido de forma estreitamente vinculado às relações que se produzem entre a escola e o contexto histórico-cultural em que a educação se realiza. (idem, p. 32)

Um dos elementos fundamentais do planejamento do ensino é o estudo real da escola em relação ao contexto, à caracterização sociocultural da clientela escolar, quais são os seus interesses e suas necessidades.

Cabe ainda ressaltar o planejamento e ação quanto aos déficits de aprendizagem e o trabalho com os estudantes NEE.

Os déficits de aprendizagem motivam a organização de turmas flexíveis no Primeiro Ciclo, tendo como foco o nível de alfabetização (leitura e escrita). No Segundo Ciclo, as APGs (Atendimento em Pequenos Grupos) ocorrem através da regência compartilhada, geralmente entre as professoras R1 e R2. No segundo turno (Ensino Fundamental II) ocorrem as recuperações paralelas, com o encaminhamento de trabalhos orientados aos estudantes para a realização de uma avaliação no final do processo. Devem ser revistos as práticas de recuperação,

notadamente no segundo turno, para que se estabeleçam em prol da aprendizagem efetiva, e não de simples notas e conceitos.

Os estudantes NEE têm uma Atendente Pedagógica que deve lhe auxiliar na realização de tarefas, assim como no auxílio de suas dificuldades de locomoção e de comunicação. Elaboram sua ação pedagógica sob a supervisão e orientação das pedagogas. Embora os NEE devam se integrar com seus pares, nas turmas, muitas vezes executam as atividades propostas em outros espaços.

3. CURRÍCULO

Normalmente, a expressão *currículo*, em sua forma mais simples, é usada para designar “o programa de uma disciplina, conjunto de atividades educativas, as metodologias e os materiais usados no processo ensino-aprendizagem” (ROCHA, 2014). No entanto, a expressão currículo tem ganhado as mais diversas conotações no decorrer do tempo e de acordo com as concepções de educação e de escola que subjazem a este conceito.

De acordo com Veiga.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (2002, p.7).

Destacamos dessa definição o caráter social, coletivo, da construção do que deve ser ensinado e aprendido, assim como o pressuposto de que o currículo deve conter também a maneira como tal processo – ensino/aprendizagem –, acontece. Tendo isso em vista, partiremos do que parece ser, de acordo com nossa observação, a realidade da escola pública do município de Betim, especificamente da unidade escolar em questão neste Projeto, e buscaremos apontar a melhor concepção de currículo, de acordo com os objetivos propostos, buscando também referendar nossas justificativas.

No que tange à organização curricular, a situação da Escola Municipal Rita Maria é muito semelhante à análise feita por MOREIRA, referindo-se ao campo do currículo nas instituições universitárias.

“A dispersão encontrada no conjunto de disciplinas pelas quais os departamentos se responsabilizam deve dificultar a reunião de pesquisadores e de estudantes em torno do estudo de temas relevantes, impedindo, conseqüentemente, o desenvolvimento de projetos mais densos e significativos.” (2001, p. 36).

Da mesma forma, a organização curricular da citada Escola está assentada na pedagogia dos conteúdos, de maneira tradicional, o que tem impedido o ensino de qualidade, no sentido aqui apresentado, ou seja, promover a participação dos sujeitos envolvidos com a educação escolar e concorrer para a emancipação do indivíduo.

Partindo de determinada reorganização curricular, especificada a seguir, pretendemos superar o que foi denunciado por Gilberto Freire e Ira Shor.

O currículo, quando imposto por um órgão de governo distante da realidade local, torna a educação mecânica e desinteressante, e traz em sua base a desconfiança com relação às capacidades dos alunos e à competência dos professores (citado em MOREIRA, 2000, p. 114-115).

Assim, tendo em vista a definição de currículo que apresentamos e nossas finalidades enquanto escola é lógico propormos um currículo assentado nas experiências de educação popular. Desse modo, concordamos com alguns princípios dessa vertente pedagógica, notadamente estes:

- associar aquisição de conteúdos e conscientização;
- currículo localmente definido, seja em uma relação dialógica (professor-aluno, coletivo-comunidade, escola-gestor, etc.), seja através do estudo da realidade local, ou ambos;
- valorização do contexto sociocultural da comunidade atendida, visando propiciar uma aprendizagem mais significativa e mais bem-sucedida.

Tendo tais princípios como balizadores da definição do currículo, cabe ressaltar que a escolha de temas geradores, dentre aqueles que certamente serão apontados na definição do currículo junto aos estudantes e à comunidade local, é o caminho desejável aqui proposto, em consonância com outras experiências, “para se conhecer, compreender e intervir criticamente na realidade” (MOREIRA, 2000, p. 120).

Está claro para nós que, embora concepção superior à pedagogia dos conteúdos enquanto maneira de oferecer um ensino mais significativo e politicamente mais consequente, a pedagogia pautada na educação popular, ou pedagogia crítica, apresenta vários problemas e traz em si muitos dificultadores. Um deles é a dificuldade de superar a fragmentação das disciplinas tradicionais. Quanto a isso, defendemos que os saberes científicos, social e historicamente constituídos não podem nem devem ser descartados. Mantê-los é imprescindível, pois dará a esta proposta respaldo tanto junto aos professores, que são visceralmente formados para considera-los, quanto aos órgãos fiscalizadores do governo, que cobrarão o respaldo legal e assim o terão. O que propomos, tendo por base extensa bibliografia sobre o assunto, é a mudança de enfoque: os conteúdos devem ser utilizados para

buscar a compreensão múltipla dos assuntos (temas geradores), através da apreciação crítica do senso comum e dos próprios saberes científicos acionados para tal compreensão, contribuindo para a indicação de caminhos com vistas à transformação da realidade, ou sua manutenção, conforme o caso. Nessa direção, Freitas, ao citar a experiência da Escola Plural, da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, destaca que a proposta visa romper “com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento se apresenta descontextualizado da realidade” (Secretaria Municipal de Belo Horizonte, 1994, p. 16. Apud FREITAS, 2004, p. 13). Ocimar M. Alavarse coloca, ainda, em perspectiva, sobre o assunto, a questão da inclusão dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, que o sistema seriado, puro e simples, promove (ALAVARSE, 2009, p. 43).

Outra dificuldade é conformar os temas geradores com as especificidades dos níveis de desenvolvimento humano. Quanto a isso, a proposta é manter uma organização que tenha em consideração tais especificidades, notadamente o ciclo de formação humana, mas revisto e depurado do que se verifica então. O assunto será aprofundado mais a frente, ao falarmos de tempos e espaços na escola.

4. TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES

Inicialmente, caberia ressaltar que poucas coisas são tão “naturalizadas” na escola quanto seus tempos e espaços. Entretanto, os moldes temporais e espaciais da escola atual se formaram a partir das exigências advindas da industrialização da sociedade moderna. Assim, não são naturais, mas social e historicamente constituídos e, portanto, passíveis de críticas e de reformulações. Nesse sentido, concordamos com FREITAS quando sugere que “a questão das mudanças possíveis nos tempos e espaços escolares tem a ver, portanto, com as finalidades educacionais que são atribuídas a tais tempos e espaços” (2004, p. 4). Pretendemos descrever a organização dos tempos e espaços na Escola e propor um princípio norteador dessa organização, em conformidade às finalidades educacionais a que nos propomos.

A organização temporal da Escola se define da seguinte maneira. Os níveis de ensino se baseiam nos ciclos de formação humana. Os dois turnos da Escola (manhã e tarde) correspondem à divisão baseados nas fases do desenvolvimento: no primeiro turno, oferta-se o primeiro e segundo ciclo (seis a dez anos); e no segundo turno, o terceiro e quarto ciclos (onze a quatorze anos). O ano letivo é dividido em três trimestres. No primeiro turno, as aulas se dividem em quatro módulos de uma hora cada; são ministradas duas aulas, acontece o recreio, e então, mais duas aulas. No segundo turno, cinco módulos de cinquenta minutos; três aulas, recreio, mais duas aulas. A duração do recreio é de quinze minutos.

Os professores da Rede Municipal de Betim têm garantido, a partir de 2014, um terço (1/3) de sua carga horária para estudo e planejamento. A organização desse tempo difere, tendo em vista os níveis de ensino. Os professores do primeiro turno (primeiro e segundo ciclos) formam grupos de acordo com os pares de idade com que trabalham. No segundo turno, os professores se organizam por disciplina, sempre que possível. Os encontros do coletivo de professores são garantidos, assim, levando-se em conta as especificidades dos níveis de ensino. O planejamento acontece por nível de abrangência (idade/ciclo) e por periodicidade, no primeiro turno; e principalmente por periodicidade (trimestralmente), no segundo turno.

Os estudantes, enturmados por idade/nível de ensino, têm como referência uma sala de aula fixa. No segundo turno, há a proposta de se criar professores com sala referência, algo próximo às “salas ambiente”, mas a proposta deve ser mais bem avaliada. Assim, no atendimento ao terceiro e quarto ciclos (segundo turno), os professores trocam de sala a cada troca de horário. No primeiro turno, as professoras permanecem mais tempo em sala de aula com um mesmo grupo de estudantes, havendo troca somente quando a disciplina a ser ministrada “pertence” a uma R2. Aulas com vídeo acontecem normalmente no auditório, razoavelmente preparado para este recurso didático-pedagógico, ou na própria sala, já que a Escola possui dois datashow portáteis. O refeitório muitas vezes é utilizado como “sala” para as aulas de Arte, devido às suas características mais compatíveis.

A Escola de Tempo Integral e a Escola Aberta são dois programas federais implantados na Escola. A “Escola Integral” ocorre em outro espaço (um clube) atendendo os estudantes no contra turno (à tarde para o primeiro turno, de manhã, para o segundo turno). Embora esse Programa proporcione certa vivência compartilhada e outras atividades são nela desenvolvidas, não ocorre uma integração orgânica com a ação da Escola, no sentido que lhe dá Dewey (CAVALIERE, 2007, p. 1022) e, embora “atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, etc.) adquirem dimensão educativa” (idem, p. 1023), a maneira como o poder público implementa a proposta ainda se reveste do “cunho assistencialista”, uma “escola para os desprivilegiados” com vistas somente à “ocupação do tempo e a socialização primária” (ibidem, p. 1028). Recentemente, por iniciativa pontual na Escola Municipal Rita Maria, procura-se utilizar o espaço e os recursos materiais e humanos para proceder ao resgate dos estudantes com defasagem de aprendizagem. Embora tenhamos clareza de não ser o ideal, de acordo com alguns teóricos, argumentamos que este uso se aproxima mais à concepção democrática de Escola de Tempo Integral, qual seja, “cumprir um papel emancipatório” e “proporcionar uma educação mais efetiva” (ibidem, p. 1029). Quanto à Escola Aberta, a iniciativa pode ser mais bem aproveitada no sentido de efetivar o espaço escolar realmente como um patrimônio público.

Apesar de estar praticamente consolidada a organização dos espaços e tempos da forma acima descrita, e dos sujeitos da Escola se conformarem a ela, vale ressaltar que conflitos e expectativas de alterações são muitas vezes

manifestos. Além disso, a maneira como o ciclo é ofertado na Rede Municipal se relaciona mais à necessidade de justificar a progressão continuada do que a qualquer outro motivo. Propomos que a organização em ciclos seja repensada em prol de nossas finalidades apontadas. Em consonância com Luiz Carlos de Freitas, o ciclo deve ser um instrumento para o desenvolvimento curricular já que permite melhor “finalidades educativas diferenciadas” compatíveis com “as vivências de experiências socialmente significativas para as idades dos alunos” (FREITAS, 2004, p. 14)

Dessa forma, a utilização dos tempos e espaços escolares, bem como o atendimento dos estudantes por nível, deve ser objeto de negociações entre o coletivo, tendo em vista os fins do trabalho pedagógico e administrativo da escola, que é a formação para a cidadania, a autonomia e a participação. No planejamento das ações, orientados pelos temas geradores, devem estar contidas as necessárias reorganizações nos tempos e espaços.

5. PROCESSOS DE DECISÃO

Segundo o Dicionário Online Michaelis, processo de decisão relaciona-se ao ato ou efeito de decidir, resolver, determinar, deliberar, desembaraçar, dispor. Nesse sentido, relaciona-se intimamente com a gestão. Ao comentar o termo, Jamil Cury propõe a relação entre este e a concepção de um novo ser humano.

“Gestão provem do latim e significa ‘levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar’ (...). Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação”. No sentido descrito, “a mulher se faz mãe ao dar à luz a uma nova pessoa humana” (CURY, s/d p.21). Se fizermos uma relação entre a mulher e a escola, no ato de gestar, podemos dizer que quanto mais pessoas participarem da gestão mais facilmente todos se sentirão *cogenitores* dessa “nova pessoa humana”.

Buscamos, dessa maneira, a gestão democrática e participativa na Escola Municipal Rita Maria da Silva. Entendemos como gestão democrática e participativa a administração colegiada da Escola, com vistas a melhorar a qualidade do ensino, considerando a educação como tarefa de todos os envolvidos no processo (famílias, estudantes, professores, direção escolar, demais funcionários). Em uma gestão democrática, todos esses segmentos devem participar na decisão sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Nesse sentido, um aspecto importante, embora não suficiente, é a escolha do grupo diretor (diretor e vice-diretores). A escolha dos diretores da Escola se dá pelo referendo popular, em um processo de “eleição”, que acontece de dois em dois anos. Consideramos benéfico para os trabalhos administrativos e pedagógicos na Escola, já que o grupo da direção, assim, faz parte do próprio coletivo efetivo da escola, o que contribui para a dedicação e o sentido de pertencimento àquela comunidade escolar.

Apesar desse ponto positivo quanto à democratização da gestão escolar, consideramos que esta se dá, ainda, de maneira basicamente autoritária e centralizada. Embora exista um Conselho Escolar, eleito anualmente, com representação dos segmentos comunidade (pais e alunos) e profissionais (professores e equipe técnica), suas reuniões, geralmente, se esvaziam de significado político e decisório, adotando um caráter burocrático, de referendo às

decisões administrativas e financeiras da direção escolar, ou aprovação das notas fiscais da tesouraria, ou, ainda, referendar as decisões de cunho pedagógico.

Assim, as decisões administrativas, financeiras e pedagógicas são, muitas vezes, tomadas pelo grupo diretor, estendendo-se a outros grupos de profissionais da escola, no máximo, quanto à execução de decisões tomadas. Além disso, algumas decisões estratégicas são enviadas a partir de instâncias externas, como a Secretaria Municipal de Educação. São estas, principalmente, quanto às matrículas, percentual de retenções, às vezes até quanto ao uso de recursos (verbas), que têm limitação legal, a captação de recursos também é limitada e controlada; reorganização de tempos escolares, entre outros. Portanto, estamos longe de ser uma gestão democrática e participativa. Tais conceitos e ações necessitam ainda ser instituídas de forma mais sistematizada na Escola, bem como instâncias e mecanismos conhecidos e utilizados por todos.

6. RELAÇÕES DE TRABALHO

As relações de trabalho na escola, a primeira vista, parece algo simples. Os profissionais devem realizar suas tarefas objetivando o oferecimento de uma educação de qualidade, ou seja, capacitar os estudantes – crianças e adolescentes – com os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias à sua eficiente inserção na sociedade. Se buscarmos na história da educação no Brasil, veremos que recentemente (década de 1980) foram criados os Conselhos Escolares, instituídos, como se esperava, enquanto espaços de resolução de conflitos entre os atores na escola (JAPECANGA, s/d, p.41). Entretanto, como “as relações de trabalho na escola pública se constituem em relações de poder” (idem, p. 42), os diversos atores escolares, ao executarem seus papéis institucionais, buscam também “ampliar seu espaço de poder” (ibidem, p. 44), gerando conflitos.

Os papéis se definem no cotidiano escolar de acordo com as atribuições do cargo, mas também de acordo com os hábitos que se consolidaram ao longo do tempo. Assim, é papel da equipe diretora coordenar o trabalho administrativo e pedagógico na escola, mas também é vista como a representação dos órgãos de governo, em seu caráter fiscalizador e coercitivo, e também são atribuídas à direção todas as responsabilidades na escola. A secretaria escolar deve cuidar dos assuntos burocráticos da vida estudantil e trabalhista, mas se apresenta como fiscalizadora das obrigações com a escrita dos professores, nos diários e outros, tencionando as relações entre ambos. Da mesma forma, as pedagogas, enquanto coordenadoras das ações pedagógicas e didáticas na escola, muitas vezes assumem o papel também de fiscalizadoras dos resultados do ensino e, outras vezes, assumem a culpa por estes, devido à acusação de omissão. Os professores, por sua vez, que são os executores dos projetos e do currículo, junto aos estudantes, assumem o papel ou de vítimas das ações desregradas dos alunos, ou de culpados por elas. Enfim, como nos diz Alaíde Japecanga (op. cit., p. 42) podemos “detectar atualmente no interior das escolas públicas uma certa ‘infidelidade normativa’. Isso significa que existem formas de atuação dos profissionais que nem sempre obedecem ao que deles se esperam”.

As relações da comunidade com a escola se pautam pela visão também decorrente de concepções autoritárias. A comunidade vê a direção como responsável por todos os acontecimentos na Escola, entretanto, são relativamente

presentes, quando são chamadas a participar ou mesmo por iniciativa própria. A Escola, por sua vez, não tem o hábito de considerar a comunidade no planejamento de suas ações nem na execução delas. Seja por parte do coletivo pedagógico, seja por parte da direção, a comunidade quase sempre é chamada para tratar de assuntos específicos dos filhos-estudantes.

Assim, os conflitos que se estabelecem nas relações de trabalho são quase invariavelmente encaminhadas à direção escolar, que deve atuar como juiz, de acordo com a representação que se faz dela. Pensamos que a direção escolar deve atuar junto aos conflitos que se estabelecem nas relações de trabalho, mas não na perspectiva de quem decreta uma solução, mas enquanto coordenador dos debates e acordos coletivos que devem, através do diálogo, encaminhar soluções. Nesse sentido, os conflitos são positivos, pois oportunizam o fortalecimento do coletivo de profissionais, bem como outros segmentos envolvidos, como pais e estudantes. É assim que entendemos o que postula LUCCHESI (1997, p. 233-4, apud. JAPECANGA, s/d, p. 45) quando diz que “faz-se necessário que ele [o diretor] esteja consciente das micro relações de poder que perpassam seu cotidiano para poder exercer seu papel de articular a organicidade da escola”.

Chegamos assim, novamente, à gestão democrática da escola, enquanto proposta que nos parece a melhor para que “todos os atores estejam aptos a tomarem decisões no local de trabalho, onde todos terão responsabilidades para com a organização e o funcionamento da escola” (JAPECANGA, s/d, p. 49).

7. AVALIAÇÃO

Avaliação é um aspecto fundamental da prática da escola, da Educação como um todo. Sendo fundamental no processo educativo, o modo como a concebemos e como a colocamos em prática deve estar imbuído de muita reflexão e consciência.

Na Escola Municipal Rita Maria da Silva, a avaliação é concebida como um indicativo da aquisição de conhecimentos. Não discordamos totalmente desde ponto de vista, mas pensamos que o processo pode e deve ser mais amplo e profundo. Além de dar condições ao professor de saber se houve aquisição de conhecimentos, a avaliação deve também dar-lhe condições de saber em que medida e com qual qualidade ocorreu essa aquisição, por parte dos estudantes. Ou seja, se o conhecimento foi adquirido de maneira significativa. A avaliação deve também indicar a validade da metodologia usada, a didática como um todo, e mostrar como as relações pedagógicas estabelecidas contribuíram, ou não, para a aprendizagem dos estudantes (SOUZA, 2005c, p. 32). Quanto a isso, destacamos que o processo será mais eficiente na medida em que os sujeitos envolvidos tiverem clareza do porque aprender-ensinar determinados conhecimentos, habilidades, atitudes.

Na prática, o que se tem na Escola é a avaliação quantitativa. À avaliação formal, substanciada em provas, trabalhos, exercícios avaliativos, atividades feitas como parâmetro para a participação, soma-se uma avaliação informal, que rotula estudantes como “bons” e “maus”. Nesse sentido, a insatisfação com o resultado do trabalho dos professores tem crescido frente às novas demandas apresentadas pelas crianças e jovens e, também, frente às exigências do Sistema Municipal de Ensino, que tem esperado cada vez menos retenções de alunos ao final dos ciclos.

Enquanto defensores de uma Escola Democrática, procuramos superar a visão de avaliação somente enquanto verificação da aprendizagem e, mais ainda, enquanto forma de controle do comportamento dos alunos. Como demonstrou Luiz Carlos Freitas, dentro dos sistemas hegemônicos, como o capitalista:

os procedimentos de avaliação estão articulados com a escola enquanto instituição social o que, em nossa sociedade, corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar, formar valores [como] submissão, competição, etc. (FREITAS, 2004, p. 19 e 20).

Buscamos, assim, uma avaliação formativa, que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional.

Vemos ser necessária, dessa maneira, a mudança de foco nas concepções e práticas de avaliação na Escola. No lugar de pensar a avaliação como finalização, como tem ocorrido, pensa-la como meio, investigação e processo. Meio e investigação usados pelos professores para encontrar os melhores caminhos para os estudantes aprenderem; processo porque pode se tornar instrumento que permite intervir no processo de ensino/aprendizagem no momento em que está ocorrendo.

É avaliada, na referida Escola, a aprendizagem de conteúdo dos alunos, principalmente. A participação dos estudantes também é objeto de avaliação, mas vinculada à execução de atividades, ou seja, ligada ao conteúdo desenvolvido em sala. São aspectos importantes e devem ser avaliados, mas na perspectiva aqui proposta, deveriam ser avaliadas por todos os sujeitos envolvidos. Os alunos deveriam avaliar a relevância das atividades e dos conteúdos, dentro de uma proposição de objetivos clara. Atualmente, somente os professores avaliam os estudantes, de acordo com o que acreditam ser necessário ensinar e aprender.

SOUZA sugere, para superar este modelo, uma outra avaliação. Segundo ele,

a avaliação do conjunto do trabalho da escola como instituição educativa, como subsídio do processo de planejamento, é um instrumento de gestão democrática desta instituição. Isto deve ter como ponto de partida o aluno, mas a avaliação institucional não se esgota nos elementos que podem ser observados diretamente nos alunos, é preciso considerar, também, aqueles aspectos que são mediadores do processo pedagógico (2005c, p.2).

A avaliação do processo passa a ter mais relevância nessa concepção do que a avaliação do produto. Detectar o que, no processo de ensino e aprendizagem, foi satisfatório ou faltou, dentre os vários elementos que concorrem nesse processo, como, por exemplo, o esforço dos alunos, a didática dos professores, a participação das famílias, a garantia de um ambiente escolar favorável, os recursos materiais, pode ser tarefa de todos. Chegamos, assim, ao cerne do que propomos que é a responsabilização por parte de todos os atores da escola no sucesso ou fracasso da aprendizagem (NAVARRO, 2004, p. 38). Dessa maneira, poderemos formar sujeitos participativos, conscientes, preparados para se emanciparem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político Pedagógico que aqui foi apresentado pretende ser uma resposta aos anseios, dificuldades e problemas encontrados na Escola Rita Maria da Silva. Buscamos assentar essa proposta em bases diferenciadas, orientando-a no sentido da participação cidadã, democrática e emancipatória. São pertinentes as reflexões de João Ferreira de OLIVEIRA:

(...) insistir em um processo em que a escola seja a autora de seu projeto. A sensibilização à cultura do registro do pensado e do vivido pela escola; o encontro de alternativas criativas para problemas cristalizados no cotidiano; o aumento do interesse da escola em conhecer melhor sua comunidade; a busca de processos mais democráticos e, em especial, o aguçamento da crítica e da autocrítica, pautados no respeito às diferenças, em relação às práticas de gestão e à atuação dos órgãos colegiados, dentro e fora da escola, são pontos fundamentais para o avanço democrático e formativo no âmbito das escolas (s/d, p. 2).

Quanto a isso, acreditamos serem pertinentes algumas recomendações e sugestões que visam facilitar ou, mesmo, possibilitar a realização deste Projeto.

Inicialmente, vemos como necessário encaminhamento junto ao coletivo de professores para se atualizarem, didática e pedagogicamente, no sentido de aprofundar, rever, criticar as ideias e propostas expressas neste Projeto. Encontros coletivos são fundamentais para os debates, com vistas à implementação das ideias e propostas.

Um segundo passo seria a validação do proposto nas finalidades da escola, junto aos estudantes e suas famílias. O proposto é realmente o que esperam da escola? Se não, o que indicam como fim a ser alcançado?

Junto à comunidade também deve ser feito um “diagnóstico” com o objetivo de revelar as características socioculturais desta. Este diagnóstico deve dar suporte principalmente à elaboração de um novo currículo.

Para tornar as relações na Escola participativas e democráticas, enfim, devemos criar meios de fortalecer o Conselho Escolar, estabelecer mecanismos de comunicação eficiente entre os segmentos da escola, determinar coletivamente o que será avaliado na Escola, por quem e com qual periodicidade; instituir conselhos de classe com a participação de pais e estudantes; instituir a “Assembleia Escolar”, com encontros pré-agendados e com pautas que sejam do conhecimento de todos, entre eles assuntos relativos à aprendizagem, problemas de relações interpessoais,

debater determinações externas, estabelecer como serão gastos os recursos, etc.; apoiar a formação do Grêmio Estudantil, entre outros.

As relações de trabalho devem se pautar na determinação clara de funções e de regras de convivência estabelecidas com a participação de todos e devem-se prever também espaços onde os conflitos possam ser resolvidos dialógica e coletivamente.

Tais ações, no nosso entender, possibilitarão pôr em prática as ideias e propostas que foram por nós elencadas. Estas devem ser permanentemente revistas e avaliadas.

BIBLIOGRAFIA

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **A Organização do Ensino Fundamental em Ciclos: algumas questões**. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a04.pdf>>. Acesso em 29/06/2014

ASSIS, Luciana de. **Princípios de Administração: o conceito de administração e suas funções**. 2011. Disponível em <www.administradores.com.br/artigos/negocios/principios-da-administracao-o-conceito-da-administracao-e-suas-funcoes/57654>. Acesso em 23/07/14.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F. 1988.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29/06/2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Direito à Educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. S/d.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** Reunião Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf>. Acesso em 29/06/2014.

JAPECANGA, Alaíde Pereira. **A Democratização das Relações de Trabalho na Escola Pública Básica**. Disponível em <www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/458/357>. Acesso em 29/06/2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços**. Educação & Sociedade, ano XXI, n.º 73, Dezembro/2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso em 29/06/2014

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 29/06/2014.

NAVARRO, Ignez Pinto (et al.) **Avaliação: o processo e o produto**. Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 38-40. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 2, Parte VII e VIII).

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola**. S/d.

ROCHA, Arlindo Nascimento. **Currículo Escolar: uma visão histórica da evolução do conceito**. 2014. Disponível em <www.publikador.com/cultura/arlindorochoa/2014>. Acesso em 08-08-14.

SOUZA, Ângelo Ricardo (et al.). Caminhos possíveis na construção da gestão democrática da escola. **Planejamento e trabalho coletivo**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2005a.

SOUZA, Ângelo Ricardo (et al.). **Níveis do planejamento educacional**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2005b.

SOUZA, Ângelo Ricardo (et al.). Avaliação institucional: A avaliação da escola como instituição. **Gestão e avaliação da educação escolar**. Curitiba, PR: Ed. da UFPR, 2005c.

VEIGA, Alfredo. **De Geometrias, Currículo e Diferenças** In: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças, 2002.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor**. Brasília: Em Aberto, 2000.