

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

WALDIRENE RODRIGUES SILVA E SILVA

**O CONSELHO DE CLASSE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA
E DE PLANEJAMENTO DO TRABALHO ESCOLAR**

JUIZ DE FORA

2017

WALDIRENE RODRIGUES SILVA E SILVA

**O CONSELHO DE CLASSE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA
E DE PLANEJAMENTO DO TRABALHO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Silva, Waldirene Rodrigues Silva e.

O conselho de classe como instrumento de gestão pedagógica e de planejamento do trabalho escolar / Waldirene Rodrigues Silva e Silva. -- 2017.

131 f.

Orientador: Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Gestão pedagógica. 2. Conselho de classe. 3. Planejamento escolar. I. Melo, Manuel Fernando Palácios da Cunha e, orient. II. Título.

WALDIRENE RODRIGUES SILVA E SILVA

**O CONSELHO DE CLASSE COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA
E DE PLANEJAMENTO DO TRABALHO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Nome - Membro Externo
Instituição

Nome – Membro Interno
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico esta dissertação a minha família,
que esteve ao meu lado em todos os
momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Senhor da minha vida.

Agradeço ao meu marido e as minhas filhas pelo apoio e por estarem juntos comigo nos momentos de angústia ou alegrias.

Agradeço a toda minha família pelo apoio e incentivo.

Agradeço ao Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, pelo privilégio de tê-lo como meu orientador.

Agradeço a Helena Rivelli, agente de suporte acadêmico, pelas orientações precisas e competentes e pelas palavras de incentivo.

Agradeço a todos os professores do PPGP e aos agentes de suporte acadêmico.

Agradeço a toda a família PPGP 2015, em especial ao grupo das meninas: Deborah Etrusco, Marília Mourão e Maria Gilda.

Agradeço a toda a equipe da Escola Campestre: vice-diretoras, especialistas, docentes e servidores administrativos que gentilmente contribuíram para com a minha pesquisa.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas, graças a Deus, não somos o que éramos.

(MARTIN LUTHER KING)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A partir do caso de gestão estudado, buscamos discutir mecanismos de gestão pedagógica a partir da sistematização de informações sobre o trabalho escolar, construídas nas reuniões de conselho de classe, realizadas no contexto da Escola Campestre, no município de Ouro Preto, Minas Gerais. Os objetivos definidos para este estudo abarcam: i) a construção de mecanismos para a efetivação da gestão pedagógica da escola por meio de informações produzidas nos conselhos de classe que ocorrem ao final de cada bimestre e do ano letivo; ii) a compreensão do processo de funcionamento dos conselhos de classe que ocorrem na escola; iii) a identificação dos fatores que impedem ou dificultam que as propostas construídas nos conselhos de classe se materializem em ações de planejamento ou replanejamento das ações pedagógicas. A questão que norteou toda a descrição do caso e o desenvolvimento da pesquisa é a seguinte: que medidas podem ser adotadas pela equipe gestora da Escola Campestre para que os conselhos de classe se tornem efetivamente espaços de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem dos alunos, e como usar os dados e evidências produzidos nos conselhos para subsidiar a gestão pedagógica da escola? Propomos a coleta de informações a partir de instrumentos de intervenção utilizados antes e durante os conselhos de classe, com a finalidade de buscar elementos gerados nos conselhos que dão subsídios a uma proposta de ações de monitoramento e avaliação do trabalho escolar, que resulte em um processo de ensino-aprendizagem satisfatório para todos os alunos. A análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de intervenção que foram usados nos conselhos de classe do 1º bimestre mostrou que a equipe escolar precisa se apropriar melhor das informações sobre o trabalho realizado para planejar sua prática pedagógica. Os resultados da pesquisa, aliados aos referenciais teóricos que discutiram os conselhos de classe como instância de avaliação e monitoramento do trabalho escolar, bem como a ação dos docentes como gestores do processo de aprendizagem dos alunos, serviram de base para a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), que é constituído de três seções: formação continuada e em serviço para a equipe escolar; criação de um grupo de estudos e de planejamentos; organização dos registros dos conselhos de classe realizados na escola. Estas ações foram planejadas no sentido de dinamizar os conselhos de classe como espaços coletivos de diagnóstico e de planejamento do trabalho escolar.

Palavras-chave: gestão pedagógica; conselho de classe; planejamento escolar.

ABSTRACT

The present work was developed under the Professional Master in Management and Evaluation on Public Education (PPGP) from the Center for Public Policies and Evaluation on Education offered by the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case studied aims to discuss pedagogical management mechanisms based on the information systematization about school work constructed in the class council meetings held in the context of Campestre School in the city of Ouro Preto, located in the state of Minas Gerais / Brazil. This study includes: i) the mechanisms building for the pedagogical management effectiveness through information produced in class councils meetings which occur at the end of each bimester and at the end of the school year; ii) the process understanding of the class councils functioning that happen in the researched school; iii) identify the factors which prevent or hinder that the proposals built in class councils meetings materialize themselves in actions of pedagogical actions planning or re-planning. The question that guides the case study and the development of the research is the following: what measures can be adopted by the Campestre School management team so that class councils can effectively become spaces for the diagnosis and monitoring of student learning, and how to use the data and evidence produced in the councils to subsidize the pedagogical management in school? So, it was proposed to collect the information from intervention instruments used before and during the class councils with the purpose of looking for elements generated by the councils that will give subsidies to propose actions of monitoring and evaluation of the school work that result in a satisfactory teaching and learning process for all students. The results of this research, together with theoretical references which discuss the class councils as instance of school work evaluation and monitoring, as well as the teachers' action as managers of the students learning process, served as basis for the Educational Action Plan (PAE) elaboration. This plan consists of three sections: continuing education and in-service training for school staff; creation of a study and planning group; organization on class councils records. These actions were planned in order to stimulate the class councils as collective spaces for the school work diagnosis and planning.

Keywords: pedagogical management; class council; school planning.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Taxas de aprovação da escola por etapa de ensino (2014 - 2016)	41
-----------	--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Cargos e funções do setor administrativo e pedagógico da escola em 2016	34
QUADRO 2	Relação de docentes conforme o vínculo de trabalho por ano letivo	37
QUADRO 3	Distribuição de pontos por bimestre no ensino fundamental e médio	40
QUADRO 4	Organização dos conselhos de classe nos anos de 2015 e 2016	55
QUADRO 5	Etapas da reunião de um conselho de classe em 2015 e 2016	60
QUADRO 6	Relação de alunos para acompanhamento do professor da biblioteca	62
QUADRO 7	Resumo da análise feita por professores sobre os conselhos de classe no evento “Virada Educação 2016”	99
QUADRO 8	Principais estratégias de ensino usadas pelos professores no 1º bimestre	102
QUADRO 9	Encaminhamentos construídos no conselho de classe	107
QUADRO 10	Dados da pesquisa e ações propositivas	110
QUADRO 11	Ações propostas no Plano de Ação educacional	109
QUADRO 12	Etapas da formação continuada e em serviço da equipe escolar	110
QUADRO 13	Temas para a formação da equipe escolar	111
QUADRO 14	Ações dos grupos de estudo e planejamento	115
QUADRO 15	Cronograma de encontros dos grupos de estudo e de planejamento	117
QUADRO 16	Organização dos registros das reuniões de conselho de classe	119

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Tabela de conversão de notas em conceitos nos anos iniciais do ensino fundamental	38
TABELA 2	Percentual de alunos por níveis de proficiência na ANA na Escola Campestre	42
TABELA 3	Percentual de alunos por níveis de proficiência na Prova Brasil na Escola Campestre	43
TABELA 4	Percentual de alunos por níveis de proficiência na Prova Brasil (2) na Escola Campestre	44
TABELA 5	Ideb da na Escola Campestre nos últimos 3 ciclos avaliativos	45
TABELA 6	Resultados Proalfa / Simave na Escola Campestre	46
TABELA 7	Média de proficiência em Língua Portuguesa - Proeb / Simave	47
TABELA 8	Média de proficiência na Escola Campestre em Matemática no Proeb / Simave	47

LISTA DE ABREVIATURAS

CAT	Certificado de Avaliação de Títulos
CONAE	Conferencia Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
S.R.E	Superintendência Regional de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
VEM	Virada Educação Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O CONSELHO DE CLASSE COMO INSTÂNCIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA	22
1.1 A institucionalização dos conselhos de classe nas escolas brasileiras	25
1.2 A estrutura organizacional da Rede de Ensino de Minas Gerais e a Escola Campestre como integrante desta Rede....	29
1.3 Caracterização da Escola Campestre.....	33
1.3.1 Os dados produzidos pela escola	37
1.3.2 As reuniões do conselho de classe da Escola Campestre.....	50
2 A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR: O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DE AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS	65
2.1 Discussão teórica.....	67
2.1.1 Os conselhos de classe como instância de gestão pedagógica da escola	69
2.1.2 A profissionalização docente na educação básica brasileira: o professor como gestor do processo de aprendizagem dos alunos.....	75
2.2 Coleta de dados: fichas pré-conselho e roteiro	84
2.2.1 O pré-conselho: construção de diagnósticos pelos professores para a reunião do conselho de classe	87
2.2.2 A reunião de conselho de classe do 1º bimestre de 2017	95
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	105
3.1 Formação continuada e em serviço para a equipe escolar	110
3.2 Criação de um grupo de estudos e de planejamentos	115
3.3 Organização dos registros dos conselhos de classe realizados na escola	119

3.4	Avaliação das propostas	122
	REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A	Ficha de desempenho das turmas para o conselho de classe	127
APÊNDICE B	Roteiro de reunião do conselho de classe.....	129

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como foco um caso de gestão relacionado à dimensão pedagógica da gestão escolar. Propomos a construção de elementos do trabalho escolar realizado pelos professores a partir das discussões realizadas nos conselhos de classe, buscando fazer desta instância um espaço de construção de diagnósticos coletivos e de indicadores de qualidade da educação ofertada pela escola. Nesse sentido, destacamos que a gestão pedagógica tem sido apontada como dimensão essencial à gestão democrática e participativa (LÜCK, 2009).

A gestão democrática e participativa ganhou ênfase no contexto educacional nas décadas de 1980 e 1990, quando se intensificou o processo de democratização da educação brasileira após a sanção da Constituição Federal de 1988. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/1996), um novo formato de gestão, com princípios participativos de docentes e comunidade escolar em conselhos escolares e similares, ganhou força nas realidades educacionais. A LDB estabeleceu que as instituições de ensino ficassem incumbidas de elaborar suas propostas pedagógicas de forma participativa, em consonância com a realidade da comunidade atendida pela escola. As propostas políticas pedagógicas deveriam apresentar como o trabalho pedagógico seria desenvolvido para atender as finalidades educativas propostas pela escola, como garantia de uma educação de qualidade.

A gestão democrática e participativa prevê a abertura de espaços de participação aos segmentos da comunidade escolar, transformando as atribuições dos sujeitos envolvidos naquele contexto e exigindo a adoção de estratégias que promovam rupturas de práticas educativas excludentes, para dar lugar a ações que garantam o sucesso e a permanência do aluno. A adoção de novas práticas educativas no cotidiano, de maneira permanente e sistematizada, requer um conhecimento prévio dos resultados da escola nas avaliações internas e externas. A apropriação desses resultados pela equipe escolar, e principalmente pelos professores, é fundamental para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico que venha ao encontro das necessidades educativas apresentadas pelos estudantes (DALBEN, 2004).

A gestão escolar é uma das áreas da educação que busca concretizar os processos necessários à efetividade de ações educacionais voltadas para a

promoção da aprendizagem e a formação dos alunos. Para Lück (2009), a gestão escolar tem como objetivo promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para o avanço dos processos socioeducacionais nos estabelecimentos de ensino, tendo como foco a efetiva aprendizagem dos alunos.

A gestão escolar é dividida em dimensões que se articulam. A gestão pedagógica articula-se com as demais dimensões, sendo subsidiada por todas as demais, que atuam como apoiadoras e sustentadoras. Está diretamente envolvida com o foco da escola, que é promover a aprendizagem e a formação dos alunos (*idem*).

O processo de produção de dados e apropriação dos resultados de rendimento pela equipe escolar implica a utilização de espaços críticos individuais e coletivos para a reflexão das práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas pelos professores, bem como dos procedimentos avaliativos adotados. Neste cenário, os conselhos de classe passam a figurar como importantes instrumentos de gestão para o planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Por ser uma instância da gestão participativa, a qual integra os docentes e a equipe pedagógica, os conselhos de classe, se concebidos como espaços de avaliação coletiva, garantem a avaliação do processo de ensino e aprendizagem do aluno e o monitoramento do trabalho pedagógico desenvolvido (DALBEN, 2004).

Dalben (2004, p. 31) apresenta o conselho de classe como

[...] Um órgão colegiado presente na organização da escola, em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos (DALBEN, 2004, p.31).

Por se tratar de um espaço colegiado e interdisciplinar, que envolve professores de todas as disciplinas, o conselho de classe assume um caráter deliberativo e avaliativo a respeito do trabalho pedagógico da escola. Sobre isso, DALBEN (1995 apud SANTOS, 2006, p. 23) aponta que

[...] O conselho de classe surge como espaço de reflexão e redimensionamento do fazer pedagógico, estabelecendo outras formas de se relacionar com o outro e com o saber historicamente

construído, reconstruindo o projeto político pedagógico vigente na escola e tendo no diálogo a base de formação.

As reuniões de conselho de classe são um dos poucos momentos da rotina escolar em que a equipe de gestão da escola, especialistas e docentes se reúnem para analisar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas turmas, sob aspectos diversos. Quando bem estruturadas, as reuniões permitem uma visão das ações pedagógicas desenvolvidas nas turmas e a construção de propostas de soluções para os problemas elencados.

Os conselhos de classe têm como foco principal a realização de um diagnóstico das turmas quando no encerramento dos períodos avaliativos; no caso em questão, em cada bimestre e ao final do ano letivo. Os diagnósticos gerados nestas reuniões, a partir da análise dos resultados e de outros assuntos referentes às turmas, podem fornecer elementos para que os professores e a equipe pedagógica delineiem outros encontros voltados para o planejamento pedagógico conforme as necessidades dos alunos e das turmas.

O caso de gestão detalhado nesta dissertação está ligado a minha vivência nas reuniões do conselho de classe como gestora da Escola Campestre. Nestas reuniões, que acontecem ao final dos bimestres, os especialistas¹ que atuam como supervisores ou coordenadores pedagógicos, diretor e vice-diretor do turno, se reúnem com os professores das turmas (regentes dos anos iniciais) e das disciplinas (regentes de aulas dos anos finais e do ensino médio) com o objetivo inicial de socializar e discutir os resultados. A organização da pauta normalmente é feita pelo especialista, com acréscimos da direção, considerando questões que são de interesse comum ao grupo que se reunirá. Os professores, ao participarem dos conselhos, têm o resultado das avaliações do bimestre consolidado.

No espaço onde acontecem as reuniões, as cadeiras são dispostas em círculos, e cada professor, usando o seu diário de classe, elenca os alunos conforme as informações que são solicitadas pelo especialista. Essas informações estão relacionadas ao desempenho dos alunos individualmente e das turmas naquele bimestre. Nesses momentos, são feitos apontamentos sobre o dia a dia da sala de

¹ Especialista em educação básica: profissional do quadro de servidores da educação de Minas Gerais que atua na coordenação e na articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo corresponsável, com a direção da escola, pela liderança da gestão pedagógica, que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais.

aula em relação à disciplina, à frequência e ao aproveitamento. São registradas informações sobre alunos infrequentes, sobre aqueles com desempenho insatisfatório, com problemas de aprendizagem, ou com problemas disciplinares. Os casos considerados “mais graves”, que carecem de atenção e intervenção, são listados numa tabela, conforme descrito no modelo de registro. As informações descritas são listadas pelo especialista em um modelo de ata previamente construído e assinado por todos os presentes. Na verdade, as reuniões de conselho de classe têm sido mais usadas pelos professores para queixas coletivas sobre a conduta de determinados grupos de alunos e sobre as turmas.

Os assuntos mais abordados pelos professores nos conselhos de classe estão relacionados à gestão da sala de aula, sendo a indisciplina e a falta de interesse e participação nas atividades as mais pontuadas. O mau desempenho dos alunos relacionados à falta de interesse e à indisciplina é senso comum entre os professores. Outro ponto destacado nos conselhos é a falta de apoio das famílias e as dificuldades de trabalhar com alunos que não foram alfabetizados e já se encontram nos anos finais do ensino médio.

Apesar de as reuniões do conselho de classe acontecerem bimestralmente e ao final do ano letivo, este momento tem contribuído pouco para a reflexão sobre os resultados das avaliações internas e da prática pedagógica da escola. A discussão sobre os instrumentos das avaliações utilizados pelos professores é praticamente ausente. É perceptível, durante as reuniões, a dificuldade de apropriação dos resultados com o intuito de estruturar ações de intervenção e de monitoramento do trabalho escolar. Além disso, as atas registradas nos conselhos trazem poucas informações sobre o que foi discutido. Existe um modelo padrão com espaços a serem preenchidos, que reúnem informações básicas sobre indisciplina, infrequência e baixo desempenho, sem sequer um pequeno espaço para um detalhamento do que foi discutido.

Na realidade da escola, existe um distanciamento entre o que é proposto para um conselho de classe e o que de fato acontece. É possível observar que as reuniões, apesar de serem espaços coletivos para a discussão de diversos assuntos relacionados ao trabalho escolar, têm sido mais utilizadas para decisões sobre o avanço ou não do aluno em sua trajetória escolar. Os conselhos são pouco aproveitados para pensar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos no decorrer do ano letivo. Sendo assim, um redesenho desta instância, com a sua

instrumentalização, seria um ponto de partida para se construírem dados contundentes sobre a escola.

A partir do exposto, delimitamos a seguinte questão norteadora: quais medidas podem ser adotadas pela equipe gestora da Escola Estadual Campestre para que os conselhos de classe se tornem efetivamente espaços de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem dos alunos? Como usar os dados e as evidências produzidos nos conselhos para subsidiar a gestão pedagógica da escola?

O presente estudo teve como objetivo construir mecanismos para a efetivação da gestão pedagógica da escola por meio de informações produzidas nos conselhos de classe que ocorrem ao final de cada bimestre e do ano letivo, buscando potencializar esta instância para que se torne um espaço de reflexão e tomada de decisões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em sala de aula.

Para que tal objetivo geral fosse atingido, foi necessário: i) descrever o conselho de classe como acontece atualmente na escola; ii) analisar se o modelo de conselho de classe adotado pela instituição tem contribuído para a melhoria do trabalho escolar; (iii) identificar os fatores que impedem ou dificultam que as propostas construídas nas reuniões de conselho de classe se materializem em ações de planejamento ou replanejamento das ações pedagógicas; e iv) propor um roteiro para a organização da reunião de conselho de classe do primeiro bimestre de 2017, com a finalidade de experienciar uma alternativa ao modo como dados e evidências sobre o rendimento dos alunos vinham sendo trabalhados nestas situações.

A hipótese inicial era de que, nos conselhos de classe, são construídos alguns dados sobre o trabalho escolar desenvolvido nas turmas. No entanto, a maioria das constatações ficam nos conselhos e não se efetivam em reformulações das ações pedagógicas. Além disso, o modelo de conselho de classe vigente na escola não tem contribuído para a instauração de um trabalho diagnóstico e contínuo das ações pedagógicas, bem como tem sido espaços de práticas repetitivas em relação aos resultados dos discentes, problemas disciplinares e decisões acerca de aprovação e reprovação.

A partir da utilização de instrumentos de intervenção e de observação do conselho de classe foi possível constatar que a reunião tem sido mais utilizada para uma apresentação de dados relativos ao rendimento dos alunos, e que há uma

ausência de um trabalho de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com os alunos. Assim, a hipótese inicial, de que os conselhos se constituíam como espaços burocráticos de relatos de rendimento, frequência e indisciplina dos alunos, foi confirmada.

Pesquisar sobre o conselho de classe me faz lembrar a minha própria prática enquanto docente, ou seja, minha atuação nos conselhos de classe nas instituições escolares em que exerci a docência. Porém, desde o ano de 2013 atuando como gestora da Escola Campestre, participo dos conselhos de classe. Minha inquietação permanece em relação à organização dos conselhos e das inúmeras dificuldades encontradas pela equipe gestora, pelos docentes e especialistas para fazer com que os conselhos de classe sejam espaços de avaliação coletiva e de reelaboração das ações pedagógicas. Dentre as dificuldades encontradas, as mais frequentes estão relacionadas à impossibilidade de participação de todos os professores das turmas devido à dupla jornada e ao fato de muitos não residirem no distrito, além da resistência de alguns professores em compreender que o fracasso dos estudantes pode estar relacionado à metodologia de trabalho ou ao planejamento proposto para aquela turma em especial.

Assim, acompanhamos a realização da reunião de conselho de classe do primeiro bimestre do ano letivo de 2017 na Escola Campestre, utilizando um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE A), com a finalidade de organizar a reunião com vistas a implicar os professores em um processo de tomada de decisão coletiva sobre o rendimento dos alunos. Antes da reunião, os professores foram estimulados a preencher uma ficha (APÊNDICE B) com o intuito de sistematizar os dados de rendimento de cada turma.

A partir da observação e da sistematização dos dados provenientes desta reunião, foi possível constatar: i) algumas dificuldades em realizar diagnósticos das turmas, ii) dificuldades em atrelar o planejamento ao diagnóstico, sendo poucas as práticas de replanejamento conforme as necessidades diagnosticadas nas turmas; iii) pouca prática quanto ao trabalho coletivo entre a equipe gestora, a pedagógica e os docentes, e a atividades de análise dos dados da escola, iv) ausência de uma diversificação de estratégias metodológicas a serem aplicadas em sala de aula.

Com base em tais conclusões, elaboramos um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a organizar a dinâmica dos conselhos de classe, tendo como ponto de partida a formação dos professores relacionada aos diagnósticos e ao

planejamento. Percebemos, também, que há a necessidade da incorporação de práticas de trabalho coletivo entre professores, especialistas e gestores, para ações de leitura de dados da escola, análise de defasagens, e construção de estratégias metodológicas coletivas.

Este trabalho constitui-se por três capítulos. O Capítulo 1 diz respeito ao aporte teórico sobre a instituição dos conselhos de classe nas escolas brasileiras, extraído de um modelo francês e normatizado a partir da Lei Federal 5692/71, a qual instituía os regimentos escolares. Buscamos, assim, apresentar o contexto dos conselhos de classe a partir da ampliação dos espaços participativos advindos do processo de democratização das escolas públicas com a Constituição de 1988, e posteriormente, com a LDB 9394/1996. Após esta contextualização, partimos para o estado de Minas Gerais, com a apresentação da organização da SEE da SRE Ouro Preto, bem como da Escola Estadual Campestre, considerando as orientações contidas nos documentos legais sobre os conselhos de classe. Acrescentamos, ainda, uma discussão sobre o que está previsto no regimento escolar quanto à organização dos conselhos de classe, bem como a descrição da estrutura e da organização das reuniões no âmbito da Escola Estadual Campestre.

No Capítulo 2, buscamos discutir, a partir de dados levantados e de informações obtidas na Escola Estadual Campestre, questões ligadas aos conselhos de classe. Os dados coletados em observação participante, bem como durante a leitura de documentos escolares, foram analisados sob o ponto de vista da gestão escolar, com ênfase na gestão pedagógica. Considerando as informações obtidas com os resultados das avaliações, enfatizamos os conselhos de classe como instância de avaliação do trabalho escolar e do planejamento pedagógico, com os aportes teóricos de Lück (2009, 2011, 2012, 2013, 2014), Dalben (2004, 2010) e Santos (2006).

No Capítulo 3, propomos um Plano de Ação Educacional a partir dos dados analisados e dos aportes teóricos nos quais se basearam este estudo, com o intuito de sugerir a remodelação dos conselhos de classe vigentes na escola. Nesse sentido, apresentamos um plano de trabalho sob o formato de um projeto de conselho de classe, com ações que articulam os diagnósticos gerados nos conselhos e nas reuniões de planejamento pedagógico por turma. Como referências para a elaboração do PAE, foram utilizados os trabalhos dos autores Dalben (2010) e Lück (2009, 2011, 2012, 2013 e 2014), bem como as observações e os dados

coletados e analisados nesta pesquisa. Propomos, com este PAE, estabelecer um trabalho de integração entre a equipe da escola, com foco em promover melhorias nos processos de ensino e aprendizagem por meio dos conselhos de classe. Neste contexto, propomos o envolvimento do segmento administrativo, juntamente com a equipe pedagógica da escola (professores, especialistas), em busca de uma gestão escolar baseada em processos de reflexão e ação em todos os seus aspectos.

1 O CONSELHO DE CLASSE COMO INSTÂNCIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

A gestão escolar é de fundamental importância para a educação, pois constitui uma dimensão por meio da qual é possível evidenciar as dificuldades e as potencialidades da escola. Lück (2009) assinala que a gestão constitui-se como uma estratégia de intervenção organizadora e mobilizadora, que orienta mudanças e o desenvolvimento dos processos educacionais, fazendo com que se tornem mais eficazes para a formação e a aprendizagem dos estudantes.

A gestão escolar engloba áreas e dimensões que, em conjunto, contribuem para que os objetivos dos processos educacionais instituídos nas escolas sejam alcançados. Considera-se que a gestão escolar pode ser dividida em 10 dimensões, e em duas áreas de acordo com sua natureza: i) organização e ii) implementação. As dimensões de organização objetivam garantir a estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar, enquanto as dimensões de implementação são realizadas com o propósito de produzir mudanças e transformações no contexto da escola (*idem*).

As *dimensões de organização*, por sua vez, podem ser divididas em quatro: i) fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; ii) planejamento e organização do trabalho escolar; iii) monitoramento de processos e avaliação institucional; iv) gestão de resultados educacionais. As *dimensões de implementação* são aquelas mais diretamente vinculadas à produção de resultados: i) gestão democrática e participativa; ii) gestão de pessoas; iii) gestão pedagógica; iv) gestão administrativa; v) gestão da cultura escolar; vi) gestão do cotidiano escolar (LÜCK, 2009).

A gestão pedagógica, dentre todas as dimensões da gestão escolar, é a mais complexa, pois está mais diretamente envolvida com o foco principal da escola que é promover a aprendizagem e a formação dos alunos (*idem*). A gestão pedagógica

[...] constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (LÜCK, 2009, p. 95).

A proposta de gestão democrática e participativa nas escolas públicas brasileiras se fortaleceu a partir da década de 1990, após a promulgação da Constituição de 1988, que estabeleceu, em seu Artigo 206, os princípios básicos do ensino, dentre eles a gestão democrática do ensino público na forma da Lei.

A LDB definiu, no Artigo 14, o ordenamento da gestão democrática nas instituições escolares:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo Dourado (2006), a democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que deve considerar a realidade de cada sistema de ensino, de cada escola, bem como dos que nela trabalham, estudam, compartilham ações, atividades e momentos culturais e políticos. A gestão pedagógica, neste cenário, aponta para a realização de um trabalho educacional que atenda as peculiaridades de cada escola e da comunidade em que está inserida.

Lück (2009) elenca algumas competências que são atribuídas ao gestor para a realização de uma gestão pedagógica com êxito. Aponta o gestor como articulador que promove uma visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e a formação dos alunos, orientando as ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios. Além disso, o gestor é responsável por criar um ambiente estimulante e motivador orientado por expectativas de aprendizagem e desenvolvimento elevadas. Assim, o gestor escolar se destaca por ser o articulador na construção de elementos que estruturam a gestão e fortaleça o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

Os dados e as evidências que pretendemos construir nesta pesquisa são relacionados aos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula.

Nas reuniões de conselho de classe do 1º bimestre de 2017, buscaram-se discutir os resultados e levantar informações sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos professores das diferentes disciplinas em suas turmas, buscando

compreender as principais dificuldades e as potencialidades de aprendizagem dos alunos por meio da análise dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas no início do ano letivo, da avaliação interna, da recuperação, bem como dos índices de aprovação e reprovação, de dados relacionados à frequência, e dos casos de indisciplina.

Ao assumir a responsabilidade por ofertar um ensino de qualidade para os estudantes, a equipe escolar compromete-se com a melhoria da aprendizagem e com o rendimento dos alunos, e para isso necessita organizar ações para a realização do trabalho escolar cotidiano que atenda as reais necessidades educacionais apresentadas. A identificação destas necessidades educacionais pressupõe a apropriação dos resultados dos alunos pelos professores, bem como a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem construídos nas salas de aula. Esta compreensão auxiliará na construção de indicadores de qualidade da prática pedagógica e do trabalho escolar realizado no cotidiano da escola. Nesse sentido, os conselhos de classe podem ser mais bem aproveitados para a sistematização dos dados de rendimento dos alunos por meio dos resultados das avaliações e para o compartilhamento de outras informações trazidas pelos professores, constituindo-se como um espaço de discussão, no qual sejam construídos acordos coletivos para a superação dos problemas diagnosticados. Para cada turma, é necessário conhecer todas as dificuldades apresentadas, com a finalidade de propor estratégias e alternativas de ações que possam refletir sobre tais dificuldades (DALBEN, 2004).

Dessa forma, nesta pesquisa, daremos destaque aos conselhos de classe, procurando compreendê-los como tempo e espaço da gestão pedagógica da escola por se tratar de um espaço de manifestação coletiva de docentes e de avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido. No processo de gestão pedagógica, o conselho de classe é essencial, pois “[...] guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar” (*ibidem*, p. 16).

Neste capítulo, ainda enfatizamos as orientações contidas na Legislação Educacional de Minas Gerais que tratam do conselho de classe, mais especificamente a Resolução 2197/2012. Descrevemos as reuniões de conselho de

classe previstas no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica da Escola, e a estrutura e a organização de como, na prática, acontecem essas reuniões.

1.1 A institucionalização dos conselhos de classe nas escolas brasileiras

Dalben (2004) aponta que o conselho de classe teve origem na França, por ocasião da reforma do ensino francês, que almejava organizar um sistema de ensino escolar fundado em observação sistemática e contínua dos alunos com vistas a oferecer um ensino que correspondia aos gostos e aptidões de cada um deles. Os conselhos de classe franceses eram abrangentes, tinham um caráter específico, e os pareceres serviam para orientar o acesso dos alunos às diversas modalidades de ensino observadas. A experiência dos conselhos de classe franceses foi trazida para o Brasil por educadores que estagiaram no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sévres, na França. Eles aplicaram a proposta no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tornando-o pioneiro nesta experiência (ROCHA, 1982).

O ingresso do modelo de conselho de classe francês na educação brasileira foi motivado pela propagação dos discursos do ideário escolanovista no Manifesto dos Pioneiros, que apresentava elementos que assinalavam uma escola com princípios democráticos e participativos. Segundo a autora, alguns elementos presentes no manifesto apontavam para o início da valorização de ideias de sentimento individualizado, de estudo em grupos e, especificamente, de reunião dos profissionais para a discussão de um determinado tipo de atendimento ao alunado (DALBEN, 2004).

Os conselhos de classe não foram diretamente apontados na legislação, mas foram instituídos de forma espontânea nas escolas que voluntariamente se dispuseram a enxergar sua importância pedagógica, ou seja, que consideraram sua relevância para os processos educacionais, conforme propõe Rocha (*apud ibidem*, p. 26).

A institucionalização dos conselhos de classe nas escolas brasileiras se deu a partir da promulgação da Lei Federal 5692/1971, que determinava a criação dos regimentos escolares. O Artigo 2º da lei mencionada determinava a organização administrativa, didática e disciplinar das instituições escolares. Dalben (2004) aponta que a Lei Federal 5692/1971 abriu espaço para que os Conselhos Estaduais de

Educação produzissem pareceres e resoluções que, de certa forma, encaminhavam as discussões para a formalização de instâncias de avaliação coletiva na escola do tipo do conselho de classe. A lei possibilitou aos Conselhos Estaduais traçarem as diretrizes operacionais dos regimentos escolares. Nestes regimentos, os conselhos de classe estão como um dos órgãos instituídos.

No estado de Minas Gerais, a resolução 159/72 do CEE-MG instituiu as regras para a verificação do rendimento escolar e para estudos de recuperação nas escolas de 1º e 2º Graus. De acordo com o artigo 2º da referida Lei,

[...] a verificação do rendimento escolar conjugará a avaliação do aproveitamento e apuração da assiduidade e ficará a cargo do estabelecimento.

Paragrafo único: A verificação do que trata o artigo, de cujo processo coparticiparão especialistas e professores, será contínua e cumulativa, devendo ser levada ao conhecimento dos alunos ou responsáveis, duas vezes por semestre, no mínimo (MINAS GERAIS, 1972, s/p).

Dalben (2004) ainda analisa que este parágrafo único remete a formação dos conselhos de classe, uma vez que fala de coparticipação de professores e especialistas e determina seu caráter de avaliação do rendimento escolar. Afirma, também, que o parecer dá total liberdade aos profissionais do ensino quanto à definição de critérios, formas e instrumentos, por utilizar, na avaliação, uma proposta que traz o germe do processo coletivo de trabalho. Este parecer apresenta, também, as atribuições do especialista na condução do processo de avaliação contínua e cumulativa, e considera os professores como “[...] pedra angular, definindo objetivos, orientando aprendizagens e interpretando os resultados”.

Os conselhos de classe foram instituídos com o objetivo básico de organização do trabalho escolar e avaliação dos estudantes por professores e especialistas, assumindo um estilo burocrático, com apresentação de notas e desempenho dos alunos nas disciplinas (*idem*).

A LDB normatizou a gestão democrática do ensino público, conforme previsto na Constituição, com a abertura de instâncias participativas nas instituições escolares para a elaboração e a execução de seus projetos, nas esferas administrativa, financeira e pedagógica. Nesta conjuntura, ocorreu o fortalecimento dos conselhos escolares ou colegiados escolares, e a descentralização dos recursos para serem administrados pela própria escola. Em relação à gestão pedagógica, a

LDB estabeleceu que as instituições de ensino tivessem a incumbência de elaborar suas propostas pedagógicas em consonância com a realidade da comunidade atendida pela escola. A elaboração deveria ser participativa, com os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Dentro desta proposta, as unidades de ensino deveriam desenvolver estratégias para os processos de ensino e aprendizagem, bem como para a avaliação, visando à melhoria da educação ofertada aos seus alunos.

A LDB não trata especificamente dos conselhos de classe, mas, em seu Artigo 13, prevê que “[...] os docentes incumbir-se-ão de zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996). Neste cenário, as reuniões de conselho de classe passam a figurar como importantes espaços para a construção de uma avaliação coletiva do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

No contexto de Minas Gerais, não há uma legislação específica que trata da organização dos conselhos de classe. A organização deles normalmente é prevista nos regimentos escolares, que é o documento que legitima todas as ações que acontecem no âmbito escolar.

A Resolução 2197/2012 é a legislação vigente que define as diretrizes para a organização e o funcionamento do sistema de ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais. Ela diz respeito a temas relacionados aos conselhos de classe, mas não especifica diretamente suas atribuições. Todavia, determina que a decisão sobre a vida escolar do aluno seja atribuída ao conselho de classe.

O Artigo 80 da referida resolução enuncia que:

[...] A promoção e a progressão parcial dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio devem ser decididas pelos professores e avaliadas pelo Conselho de Classe, levando-se em conta o desempenho global do aluno, seu envolvimento no processo de aprender e não apenas a avaliação de cada professor em seu Componente Curricular, de forma isolada, considerando-se os princípios da continuidade da aprendizagem do aluno e da interdisciplinaridade (MINAS GERAIS, 2012).

A orientação do Artigo 80 é amplamente aplicada ao conselho de classe final, quando os professores se reúnem após a aplicação dos estudos independentes². Os resultados obtidos em cada disciplina são somados e, em seguida, divididos pelo número de disciplinas para determinar a média global do aluno, que deve ser igual ou superior a 60 pontos. Além da média global, que diz respeito ao resultado final obtido pelo aluno, são analisados os relatórios dos professores entregues ao longo do ano letivo e a trajetória escolar do aluno, para então decidir se este avança ou não para a etapa seguinte. Conforme determinação do Ofício 211 de 11 de novembro de 2014³, o desempenho final do aluno não deve apenas se basear no desempenho dos componentes curriculares de forma isolada, mas coletivamente, em todos os componentes do currículo, avaliando as capacidades e as habilidades básicas por ele desenvolvidas como um todo para, então, com foco no princípio da continuidade de seu percurso, decidir pelo resultado final de seu ano escolar. Neste momento, a atuação do conselho de classe, sob a liderança do especialista em educação básica e da direção da escola, é fundamental.

No caso da escola pesquisada, os estudos independentes são realizados ao final do ano escolar, considerando que o aluno tem dificuldades de ir até a escola no mês de janeiro devido à ausência de transporte escolar neste período.

O Regimento Escolar da Escola Campestre, reestruturado no ano de 2014 a partir das orientações contidas na resolução 2197, trata da instituição, da constituição e das atribuições do conselho de classe.

O Artigo 37 do regimento determina a instituição dos conselhos de classe como instrumentos de avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido:

[...] Art. 37 – Haverá, no estabelecimento, Conselhos de Classe por anos de escolaridade do ensino fundamental e médio, com o objetivo de tratar de assuntos de natureza pedagógica, bem como avaliar todo o trabalho pedagógico desenvolvido em cada classe (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, s/p).

² Estudos independentes: plano de estudos, individual, com atividades, exercícios, trabalhos, resenhas, pesquisas, dentre outros, a serem realizados entre o término do ano letivo e o ano escolar, proporcionando ao aluno a maior quantidade possível de situações pedagógicas que facilitem a reconstrução de sua aprendizagem nos temas curriculares, nas competências e em habilidades não consolidadas.

³ Ofício 211/2014 - orienta sobre a operacionalização da progressão parcial, dos estudos independentes e de outros dispositivos previstos na Resolução SEE nº 2197/2012.

O Artigo 38 determina como devem ser constituídos estes conselhos, bem como sua finalidade principal, que é a avaliação do processo de aprendizagem de forma coletiva.

Art. 38 – O Conselho de Classe estará assim constituído:
Todos os professores da classe; Especialistas em Educação;
Diretoria.

§ 1º - As atas das reuniões dos Conselhos de Classe serão registradas em livro próprio;

§ 2º - O Conselho de Classe terá como finalidade principal a avaliação coletiva do processo de aprendizagem do aluno, subsidiando dessa forma o desenvolvimento da Proposta Pedagógica da Escola.

O Artigo 39 determina as atribuições dos conselhos de classe por série:

- I. Propor novos projetos de trabalho visando a melhoria ao processo ensino-aprendizagem da classe;
- II. Avaliar os alunos, analisando o seu rendimento com todos os professores da classe;
- III. Estabelecer o planejamento para os estudos de recuperação;
- IV. Decidir sobre a aprovação ou reprovação de alunos com problemas no processo ensino-aprendizagem;
- V. Analisar os resultados de todas as avaliações feitas pelos alunos e estabelecer novas diretrizes para o processo educativo;
- VI. Appreciar e deliberar sobre problemas de desempenho escolar dos alunos;
- VII. Tomar conhecimento das avaliações realizadas individualmente pelos professores e deliberar sobre os alunos que apresentam necessidades de participação em intervenções pedagógicas;
- VIII. Participar do planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas intervenções oferecidas.

São estas atribuições previstas no Artigo 39 do Regimento Escolar que regem a organização das reuniões de conselho de classe na escola. Entretanto, entre o previsto e o concretizado existe uma distância que pretendemos esclarecer neste primeiro capítulo.

1.2 A estrutura organizacional da Rede de Ensino de Minas Gerais e a Escola Campestre como integrante desta rede

A SEE-MG faz parte da administração direta do estado de Minas Gerais e está organizada conforme a Lei nº 22.257, de 27 de julho de 2016, que estabelece a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado. Conforme o Art. 32 da referida lei,

[...] A Secretaria de Estado de Educação – SEE – tem como competência planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar, com a participação da sociedade, as ações relativas à garantia e à promoção da educação, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equidade de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural (MINAS GERAIS, 2016, s/p).

A SEE-MG está dividida em 47 Superintendências Regionais de Ensino, que têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do estado e do município, em consonância com as diretrizes e as políticas educacionais (MINAS GERAIS, 2008).

A SRE de Ouro Preto, com a qual a Escola Campestre está vinculada, está estruturada em três diretorias e um gabinete: DAFI (Diretoria Administrativa e de Finanças)⁴, DIRE (Diretoria Educacional)⁵, DIPE (Diretoria de Pessoal)⁶ e Gabinete.⁷ A diretoria que acompanha as ações da escola na esfera pedagógica é a equipe da DIRE, de acordo com as orientações dos projetos propostos pela SEE-MG. A SRE atua como elo entre a Secretaria de Estado de Educação e a escola, implementando os programas e os projetos educacionais da gestão vigente.

No estado de Minas Gerais, a Resolução nº 2197, de outubro de 2012, dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica. Ela define a organização de todo o sistema de ensino da rede estadual e dá as diretrizes para a construção e o desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas. De acordo com o exposto na resolução nº 2197/2012, a proposta pedagógica deve “[...] expressar com clareza os direitos de aprendizagem dos alunos e os profissionais da escola devem se reunir periodicamente para estudos, avaliação coletiva das ações desenvolvidas e redimensionamento do processo pedagógico” (MINAS GERAIS, 2012).

O redimensionamento dos processos pedagógicos é pré-requisito para a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, que deve ocorrer anualmente. Esta reelaboração pressupõe planejamento e conhecimento da atual situação da escola.

⁴ Orientação e suporte técnico na gestão financeira de recursos pelas Caixas Escolares.

⁵ Orientação e suporte técnico relacionado às políticas educacionais da SEE da rede estadual.

⁶ Orientação e suporte técnico relacionado ao setor de recursos humanos da Escola.

⁷ Orientação e suporte técnico para as diretorias da SRE, para as escolas da rede de ensino estadual e para a rede municipal.

Neste contexto, os dados produzidos internamente pelas escolas, juntamente com os resultados das avaliações externas, oferecem elementos importantes para o redimensionamento. A partir de tais evidências, a equipe escolar poderá ter uma visão mais ampla das deficiências que precisam ser trabalhadas e das proposições de ações necessárias, no sentido de amenizá-las ou eliminá-las.

A proposta pedagógica da escola é norteadora de suas ações educacionais. Por isso, precisa ser conhecida e compreendida por todos aqueles que estão envolvidos no trabalho escolar. Talvez este possa ser considerado um dos maiores desafios, tendo em vista a rotatividade dos profissionais que atuam nas escolas estaduais. Além disso, é importante considerar que a organização dos espaços e tempos para os planejamentos na escola não é uma tarefa simples. Quanto maior uma escola, maior o número de cargos de professor; com isso, a possibilidade de horários para a reunião de professores por área de conhecimento é bem pequena.

Um ponto importante a ser destacado é o fato de que as ações de planejamento e os conselhos de classe ficam na responsabilidade de cada escola. Isso quer dizer que cada instituição tem autonomia para realizar seu calendário de planejamento e de reuniões dentro de um calendário letivo e escolar pré-estabelecido pela SEE-MG. A carga horária obrigatória dos professores é utilizada para estes encontros, conforme o Decreto Estadual nº 46125/2013, que destina 1/3 da carga horária para reuniões pedagógicas.

Em minha trajetória profissional, não observei um monitoramento, por parte da SRE, das reuniões do conselho de classe e de planejamento pedagógico. Os inspetores escolares fazem visitas periódicas à escola e se detêm nos trabalhos de escrituração da secretaria, no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), no portal de designação, e em outros assuntos relacionados ao setor de recursos humanos da escola, bem como na parte de registro de documentos da trajetória escolar dos alunos. De acordo com informações obtidas em conversas com inspetores (informação oral)⁸, a presença deles em reuniões de conselhos de classe acontece somente quando é solicitada, em casos bem específicos, principalmente relacionados ao descumprimento da legislação prevista em relação aos alunos.

Para a inspetora Maria⁹ (informação oral)¹⁰, da SRE de Ouro Preto, a presença do inspetor tiraria, de certa forma, a autonomia da escola. Ela afirma,

⁸ Conversa realizada em visita técnica da inspetora à escola no dia 16 de setembro de 2016.

⁹ Nome fictício.

ainda, que teria dificuldades de discutir questões relacionadas aos alunos sem conhecê-los previamente. Também acredita que este deve ser um momento reservado à escola, e que deve ser feito sem interferência da SRE. Outro ponto colocado por ela é que o quantitativo de inspetores é pequeno para promover este tipo de atendimento. Na SRE, apenas seis inspetores atuam para atender a demanda de 31 escolas estaduais, além da rede municipal, de escolas particulares e de escolas técnicas.

Os analistas educacionais¹¹, que são os profissionais que atuam na SRE dando suporte às escolas, visitam a escola periodicamente para acompanhar as ações pedagógicas, como por exemplo, o programa de educação integral, a sala de recursos, as ações pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na escola, as solicitações da SEE, dentre outras ações. De acordo com as informações obtidas por meio da atual diretora pedagógica (informação oral)¹² da SRE, hoje atuam 9 analistas educacionais, 1 técnico, e 4 técnicos do NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) nesta regional. Ainda segundo ela, não está dentro das atribuições destes analistas promover ou monitorar reuniões de conselhos de classes nas escolas. Porém, se forem convidados e se houver um planejamento prévio, nada impede a participação destes profissionais, levando em conta que este número de analistas atende também as 31 escolas de 4 municípios que pertencem à regional. É um número pequeno de analistas, tendo em vista os múltiplos programas educacionais da SEE-MG. No caso específico da escola objeto desta pesquisa, para a participação de analistas, seria preciso ainda a existência de recursos para deslocamento do carro oficial, uma vez que não há horário de ônibus compatível.

1.3 Caracterização da Escola Campestre

A Escola Campestre está situada num distrito de Ouro Preto. Foi fundada em janeiro de 1905. Desde a sua criação até o ano de 1936, não possuía prédio próprio, funcionando em casa de família e contando com inúmeros professores leigos nomeados por indicação política. Em 1950, foi construído o prédio escolar, que

¹⁰ Conversa realizada em visita técnica da inspetora à escola no dia 16 de setembro de 2016.

¹¹ Profissional da educação básica que atua no órgão central e nas Superintendências Regionais de Ensino, cujas atribuições estão previstas no Anexo II da Lei nº 15293 de 05 de agosto de 2004, que trata da carreira dos profissionais de educação básica do estado de Minas Gerais.

¹² Conversa realizada com a Diretora Pedagógica da SRE em 16 de setembro de 2016.

passou, ao longo dos anos, por ampliação e reformas, e onde funciona a escola até hoje. No ano de 1976, foi ampliada a oferta de séries para os anos finais do ensino fundamental, antes conhecido como ginásio. Por meio do Decreto Governamental nº 34794/93, criou-se o ensino médio, e seu funcionamento foi autorizado em 04 de fevereiro de 1994 pela Portaria nº 94/94 da SEE-MG (ESCOLA CAMPESTRE, 2014).

Atualmente, a escola atende a alunos dos ensinos fundamental e médio, bem como da Educação de Jovens e Adultos (iniciada no ano letivo de 2016). Oferece atendimento nos três turnos e funciona em dois endereços, sendo o 2º localizado em um distrito vizinho, distante 18 km da sede, e com aulas no turno da noite para o ensino médio. A escola possuía, no ano letivo de 2016, 827 alunos (SIMADE, 2016). Dentre esses, estão 85 alunos do projeto de Educação Integral de anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

Como as demais escolas de Minas Gerais, a Escola Campestre tem em sua estrutura organizacional uma equipe gestora composta por uma diretora e vice-diretoras, eleitas pela comunidade escolar a partir de um processo regulamentado pela SEE por meio da Resolução SEE nº 2795, de 28 de setembro de 2015 (MINAS GERAIS, 2015). Seu quadro de pessoal ainda é composto pela equipe de especialistas, docentes e servidores administrativos.

A equipe de especialistas é composta por profissionais habilitados em Pedagogia e que atuam como supervisores ou orientadores educacionais. Dentre as atribuições desses profissionais estão o acompanhamento e o monitoramento das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores por meio dos planejamentos e da formação continuada docente.

O quadro de servidores da escola é determinado conforme resolução específica da SEE/MG, normalmente modificada a cada ano letivo. O número de servidores é determinado pelo quantitativo de turmas, turnos e número de matrículas, de acordo com cada função. O quadro de efetivos é complementado com os servidores que são contratados temporariamente. No caso dos docentes, o quadro de vagas é definido após o fechamento do resultado final dos alunos no SIMADE, o que gerará o quantitativo de turmas. Os professores efetivos realizam a escolha de suas turmas conforme critérios definidos na resolução de pessoal vigente, e as vagas restantes são disponibilizadas no portal de designação da SEE-MG para contratação temporária. Assim, o número de servidores da escola sofre

variação a cada ano, tanto em relação à quantidade de profissionais como também em relação aos próprios profissionais, que muitas vezes não conseguem ser contratados na escola conforme a Resolução 2836/2015¹³ (MINAS GERAIS, 2015). O Quadro 1 apresenta os cargos e as funções do setor administrativo e pedagógico da escola no ano de 2016.

Quadro 1: cargos e funções do setor administrativo e pedagógico da escola em 2016

Cargos/funções	Quantidade de servidores/atividades desempenhadas
Equipe gestora	1 diretora e 3 vice-diretoras, sendo 1 vice-diretora em cada turno.
Equipe de especialistas da Educação Básica	4 especialistas, sendo 1 em cada turno no 1º endereço, e 1 especialista no 2º endereço.
Auxiliares de secretaria (ATB)	5 ATB com atribuições relacionadas à secretaria escolar. 1 ATB financeiro.
Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB)	15 auxiliares de Serviços de Educação Básica. Responsáveis pela limpeza geral e pela merenda escolar.
Professores de anos iniciais	7 professores - regência de turmas.
Professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio	20 professores nos anos finais do ensino fundamental - regência de aulas. 15 professores no ensino médio - regência de aulas
Professores desempenhando outras funções	3 professoras de uso da biblioteca. 1 professora na sala de recursos a partir do mês de junho de 2016.

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro de servidores administrativos é estável, apesar de somente duas servidoras serem efetivas. Isso porque os auxiliares técnicos da Educação Básica (ATB) e o auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB) têm tempo de serviço no estado e, por isso, contaram com critérios tais como o vínculo¹⁴ em contratos anteriores - o que permitiu a aquisição de um bom tempo de serviço na função - ,

¹³ Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal nas escolas estaduais, e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016.

¹⁴ Resolução 2442 de 07 de novembro de 2013, que estabeleceu as normas para a organização de quadro de pessoal das escolas estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2014.

além de outros critérios estabelecidos na resolução do ano vigente, o que possibilita uma boa classificação nas listagens de designação para exercer a função.

O quadro de servidores docentes, por sua vez, é instável e apresenta rotatividade a cada ano letivo. O número de docentes efetivos na escola é pequeno, sendo a maioria designados para exercer a função por um período de 1 ano. No ano de 2016, no quadro do magistério da escola, tivemos 12 professores efetivos e 35 contratados. Conforme acreditamos, a rotatividade docente é um dos aspectos que influencia na falta de uma sequência coerente de replanejamento a partir dos diagnósticos dos conselhos de classe. As ações precisam ser contínuas e sistematizadas, bem como, para sua consolidação, são necessários prazos maiores. O que acontece é que os professores são contratados por um período de um ano letivo, e seu contrato se encerra no dia 31 de dezembro do ano corrente, fragmentando, assim, o trabalho. Juntamente com o encerramento do contrato, encerra-se uma proposta de trabalho já estabelecida com as turmas.

A fragmentação do trabalho escolar proveniente da intensa rotatividade de professores dos contratos temporários exige que a equipe de especialistas e direção da escola desenvolva, a cada ano, com os docentes novatos, um trabalho de orientação para a adequação das propostas da escola.

Ao ser designado para o trabalho docente, normalmente o professor que tem experiência em docência, mesmo que em outras escolas, consegue se adequar à proposta da instituição para a qual foi contratado e delinear, com mais rapidez, um plano de trabalho que atenda às necessidades dos estudantes e das turmas. Além disso, os resultados e o acompanhamento diário das turmas no 1º bimestre já fornecem dados para um direcionamento de seu trabalho pedagógico. Entretanto, este processo de conhecimento e adequação às turmas varia entre os professores. Alguns levam mais tempo que outros para se ajustarem e conseguirem construir um ambiente favorável em sala de aula para a realização de seu trabalho.

A SEE realizou concursos públicos nos últimos anos para o provimento de cargos para docentes nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, a posse em cargos vagos da escola é dificultada devido à distância da sede e à ausência de transporte coletivo para a mobilidade dos professores. Normalmente, os professores empossados que não *residem* no distrito, após determinado período, pedem remoção para a cidade de Ouro Preto ou para sua cidade de origem. Entre os anos de 2007 e 2015, foram empossados vinte e seis professores de conteúdos

curriculares diferentes na escola. Deste total, vinte e dois professores pediram remoção para escolas mais próximas de suas residências. Para solicitar a remoção, os professores apresentam uma justificativa, dentre os diversos documentos necessários. Entre as justificativas mais comuns estão à distância da escola do local de sua residência, a dificuldade de compatibilizar os horários de trabalho com outro cargo que ocupam em outra instituição, elevadas despesas com recursos financeiros para o deslocamento para o trabalho, a falta de horários de transporte coletivo para o distrito onde se localiza a escola, e a ausência de um auxílio de transporte para professores que atuam em escolas distantes das sedes dos municípios.

No início de cada ano letivo, é realizado o processo de designação de pessoal pela SEE para atuar nas escolas estaduais de Minas Gerais. Normalmente, ocorrem muitas mudanças no quadro de professores da escola. Estes professores, sendo novatos na escola, necessitam de um período de adaptação e conhecimento das turmas. Além disso, há professores que são autorizados a ministrar aulas por meio de uma autorização especial para lecionar, utilizando o Certificado de Avaliação de Títulos (CAT) expedido pelo Departamento de pessoal da SRE. Esses candidatos geralmente são estudantes de cursos de licenciatura ou outras áreas que permitem a autorização para exercerem a docência.

Em relação aos professores recém-formados, aqueles que se encontram no início da carreira docente, têm sido necessários um processo de orientação por parte da equipe pedagógica da escola para uma melhor adequação ao sistema de ensino estadual e em relação à gestão da sala de aula. Todavia, esta orientação não é feita de forma sistematizada devido às múltiplas atribuições dos especialistas e à própria carga horária do professor. Normalmente, estes professores apresentam dificuldades em se apropriar da proposta pedagógica da escola e em conseguir realizar um trabalho satisfatório no período de um ano.

Quadro 2: Relação de docentes conforme o vínculo de trabalho por ano letivo

Tipo de vínculo com a escola	2013	2014	2015	2016
Efetivos	6 professores	6 professores	6 professores	12 professores
Designados habilitados	36 professores	27 professores	24 professores	24 professores
Designados autorizados	8 professores	9 professores	14 professores	9 professores

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados coletados.

O Quadro 2 apresenta o quantitativo de docentes que atuaram na escola de 2013 a 2016, bem como o tipo de vínculo e a habilitação para o exercício da docência. Conforme exposto anteriormente, os designados autorizados são aqueles profissionais que conseguem uma autorização especial para exercer a docência sem possuírem licenciatura plena. O número de docentes designados é superior ao de efetivos em todos os anos pesquisados. Em 2015, o número de docentes autorizados aumentou significativamente – sendo 34% dos professores que atuaram na escola –, mas este número voltou a reduzir em 2016 com as nomeações do concurso público, que aumentaram em 100%. No entanto, isso ainda corresponde a apenas 26% do total de professores que atuam na escola.

1.3.1 Os dados produzidos pela escola

A produção de dados pela escola envolve os resultados relacionados ao rendimento dos alunos. As taxas de aprovação/reprovação anuais e de evasão, as avaliações diagnósticas e bimestrais, bem como os dados sobre a indisciplina nas turmas e a frequência são evidências do que os professores e a gestão pedagógica podem monitorar, com a finalidade de refletir sobre aprendizagem e desempenho, bem como sobre possíveis problemas encontrados. Além disso, os resultados das avaliações externas também representam uma importante fonte de informações para o planejamento das escolas.

Neste trabalho, defendemos a ideia de que a gestão pedagógica, com base nestes dados, tende a melhorar a qualidade das práticas escolares. As reuniões de conselho de classe são situações em que tais evidências podem ser exploradas. Na Escola Campestre, o trabalho com base nestes elementos ainda é tímido e as informações sobre a aprendizagem dos alunos se originam nas avaliações realizadas pelos professores. Conforme estabelecido no Projeto Político-Pedagógico da instituição (ESCOLA CAMPESTRE, 2015), os processos de avaliação devem ser contínuos, obedecendo a critérios diferenciados de acordo com cada segmento de ensino. A avaliação da aprendizagem deve ser concebida como processual e formativa, sendo que os aspectos qualitativos devem predominar sobre os quantitativos, levando em conta os avanços obtidos pelo estudante ao longo do ano letivo. É necessário sistematizar os processos de registro das avaliações, tendo em vista a organização da trajetória escolar do aluno no Simade.

O ano letivo é dividido em quatro bimestres conforme o regimento escolar. Em cada bimestre, são distribuídos 25 pontos. Para a aprovação nas disciplinas, o aluno precisa alcançar um mínimo de 60% de aproveitamento, e possuir 75% de frequência nas aulas. Os critérios avaliativos para a distribuição dos pontos foram discutidos com a comunidade escolar em reunião para a reformulação do regimento em 2014.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, que correspondem às turmas de 1º ao 5º anos, os 100 pontos são distribuídos entre trabalhos (portfólios, cartazes, pesquisas e similares), exercícios em sala de aula e para casa, testes com um número menor de questões (geralmente na metade do bimestre), e uma prova organizada no final de cada bimestre com questões objetivas e discursivas, para verificar as habilidades e os conhecimentos trabalhados. Acrescidos aos trabalhos, testes e provas, são distribuídos cinco pontos conforme os critérios de participação, responsabilidade, disciplina e organização. A pontuação alcançada pelo aluno nos anos iniciais do ensino fundamental é convertida em conceitos a partir da nota obtida nas avaliações, conforme a Tabela 1 a seguir:

Tabela1 - Tabela de conversão de notas em conceitos nos anos iniciais do ensino fundamental

Notas obtidas no bimestre nas avaliações	Conceitos correspondentes	Descrição da avaliação
20 a 25 pontos	Conceito A (excelente)	Alcançou com êxito os objetivos de estudo
15 a 20 pontos	Conceito B (bom)	Alcançou satisfatoriamente os objetivos de estudo
10 a 15 pontos	Conceito C (regular)	Alcançou parcialmente os objetivos de estudo
Abaixo de 10 pontos	Conceito D (insuficiente)	Não alcançou os objetivos de estudo.

Fonte: elaborado pela autora .

Nos anos finais do ensino fundamental, nas turmas de 6º aos 9º anos, bem como no ensino médio, além dos trabalhos, os alunos realizam testes em cada disciplina, geralmente no meio do bimestre. A prova é realizada na penúltima semana do bimestre, somando 40% dos pontos que são distribuídos em questões objetivas e discursivas. As provas bimestrais são agendadas pela equipe pedagógica e administrativa, no formato de blocos, com um calendário estabelecido

no início do ano letivo e disponibilizado para a comunidade escolar por meio da cartilha de orientações escolares.

A Resolução 2197/2012 traz determinações importantes para o processo de avaliação da aprendizagem a ser realizado pelos professores:

Art. 69 A avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada pelos professores, em conjunto com toda a equipe pedagógica da escola, parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, redimensionadora da ação pedagógica, deve:

I - assumir um caráter processual, formativo e participativo;

II - ser contínua, cumulativa e diagnóstica;

III - utilizar vários instrumentos, recursos e procedimentos;

IV - fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos;

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

VI - prover, obrigatoriamente, intervenções pedagógicas, ao longo do ano letivo, para garantir a aprendizagem no tempo certo;

VII - assegurar tempos e espaços de reposição de temas ou tópicos dos Componentes Curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente [...] (MINAS GERAIS, 2012).

Apesar da normatização e dos esforços feitos no cotidiano escolar pela equipe pedagógica para que a avaliação da aprendizagem assuma um caráter mais qualitativo e formativo, valorizando as múltiplas produções diárias dos alunos em diferentes formatos, a avaliação, visando apenas à produção de nota, ainda é mais evidente e mais utilizada pelos professores. A utilização de diferentes instrumentos e recursos avaliativos pela maioria dos professores também é tímida, prevalecendo os métodos mais tradicionais.

A forma como o resultado é descrito em cada etapa de ensino em suas avaliações é definida no Regimento Escolar e no Projeto Político-Pedagógico. Para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, são utilizados conceitos e notas (*vide* Tabela1) para os anos iniciais. A opção pela utilização de notas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio favorece esta ênfase no quantitativo, pois todas as atividades realizadas no bimestre têm um valor em nota. São distribuídos 100 pontos em cada componente curricular ao longo do ano letivo, e o aluno também precisa obter o mínimo de 60 pontos para ser aprovado para a série seguinte. Caso não consiga obter esta pontuação em até três conteúdos, poderá seguir para a etapa seguinte com a progressão continuada. Já a média de

cada bimestre é de 15 pontos, tendo em vista que, em cada uma dessas etapas, são distribuídos 25 pontos.

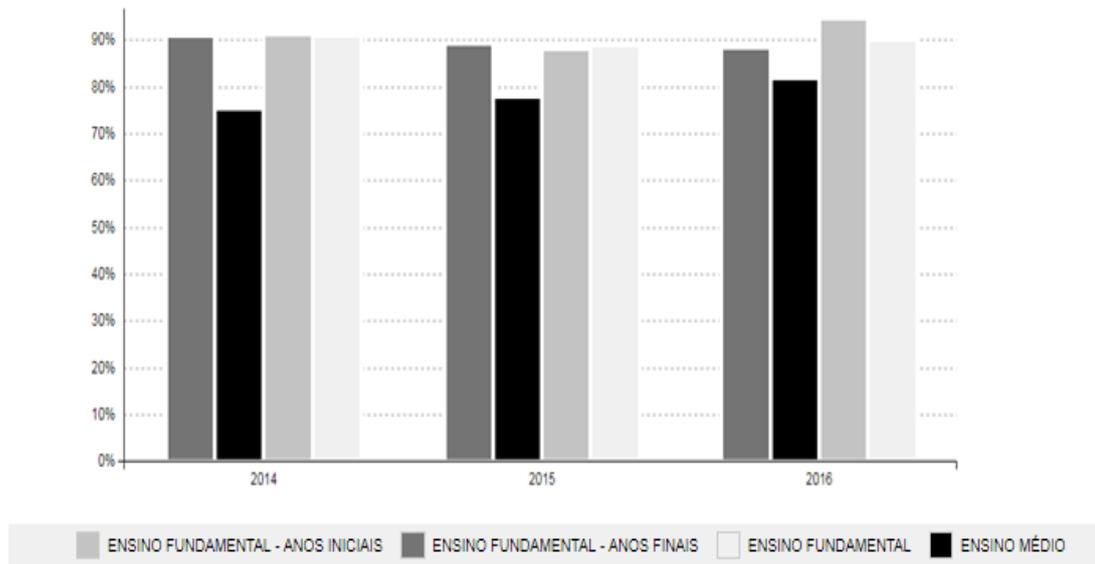
Quadro 3: Distribuição de pontos por bimestre nos ensinos fundamental e médio

Trabalhos individuais ou coletivos	Participação nas atividades	Teste bimestral	Prova bimestral	TOTAL
5,0	5,00	10,0	15,0	25,0

Fonte: Escola Estadual Campestre (2016).

O Quadro 3 explica a distribuição de pontos realizada nos bimestres em cada conteúdo curricular. São distribuídos 25 pontos em cada disciplina, utilizando diferentes instrumentos avaliativos, com atribuição de pontuação a cada um deles, conforme descrito. A pontuação referente aos trabalhos individuais e coletivos, bem como a participação nas atividades de sala de aula, são insubstituíveis, ou seja, o aluno adquiriu a pontuação e ela permanece sem alterações. Se o aluno não conseguir obter uma pontuação mínima de 15 pontos ao longo do bimestre, tem o direito de fazer uma nova avaliação, no valor de 15 pontos (pontos substituíveis), ao final do bimestre, substituindo o teste e a prova bimestral. Este formato de distribuição de pontos foi construído com o objetivo de organizar os processos avaliativos. A Resolução nº 2197/2012 propõe que a recuperação do aluno seja feita em qualquer período ao longo dos bimestres, e também no final do ano letivo. Sendo assim, o professor tem a flexibilidade de promover estudos contínuos de recuperação ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e não precisa esperar o final do bimestre para fazê-lo.

A escola tem apresentado resultados de rendimento crescentes em algumas etapas de ensino nos últimos três anos: esses resultados são mais estáveis no ensino médio, com oscilações mais significativas nos anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 1: Taxas de aprovação da Escola Campestre por etapa de ensino (2014-2016)

Fonte: Simade/MG (2017).

O Gráfico 1 mostra as taxas de aprovação da escola nos últimos três anos por nível de ensino. Analisando estes dados, é possível identificar que esta taxa teve uma queda em relação aos anos finais do ensino fundamental. No ensino médio, houve uma elevação da aprovação ao longo dos três anos, atingindo um percentual de 83% dos estudantes em 2016. O resultado geral do ensino fundamental esteve entre 85% e 90% de estudantes aprovados em 2016. No ensino fundamental, quando consideramos anos finais e anos iniciais em separado, percebemos que houve diminuição da aprovação em relação aos primeiros em 2016. Conforme os registros escolares, o número maior de reprovações nesta etapa tem se concentrado nos 6º e 7º anos do ensino fundamental. Diante destes resultados, entendemos que seja necessário um monitoramento mais efetivo das ações e estratégias destinadas a contornar os problemas comuns na transição de uma etapa escolar para a outra (do 5º para o 6º ano, por exemplo).

Em relação às avaliações externas, que também constituem fontes significativas de dados para a gestão escolar, a escola participa de programas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). No Saeb, participa da ANA, da Anresc (Prova Brasil) e da Provinha Brasil.

Na Prova Brasil são aplicadas avaliações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para as turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental. O objetivo desta avaliação é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas, e os

índices de desempenho destas provas são utilizados para compor o IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica). A ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) é aplicada na escola anualmente, no 3º ano do ensino fundamental, e tem como objetivos avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática¹⁵.

Tabela 2: Percentual de alunos por níveis de proficiência na ANA na Escola Campestre

Áreas do conhecimento	Níveis	2013	2014
Proficiência em leitura	Nível 1 (até 425 pontos)	0%	11,43%
	Nível 2 (maior do que 425 até 525 pontos)	22,2%	11,43%
	Nível 3 (maior do que 525 até 625 pontos)	44,44%	57,14%
	Nível 4 (maior do que 625 pontos)	33,33%	20%
Proficiência escrita	Nível 1 (menor do que 350 pontos)	13,77%	5,71%
	Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	9,89%	5,71%
	Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	14,07%	0,0%
	Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	62,27%	68,57%
	Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	-	20%
Proficiência em matemática	Nível 1 (até 425 pontos)	0,0%	8,57%
	Nível 2 (maior do que 425 até 525 pontos)	23,5%	14,29%
	Nível 3 (maior do que 525 até 575 pontos)	47,22%	31,43%
	Nível 4 (maior do que 575 pontos)	29,27%	45,71%

Fonte: Inep (Adaptado dos boletins de resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA).

Os resultados da ANA descritos na Tabela 2 apontam oscilações entre os níveis de proficiência nas três áreas avaliadas, com destaque para algumas situações. Um exemplo é o aumento de 11,43% de alunos no nível 1 de proficiência em leitura no ano de 2014, o que pode ser considerado negativo se comparado ao resultado de 2013 para este mesmo nível. Na análise da proficiência em escrita, 68,57% dos alunos alcançaram o nível 4 no ano de 2014 ocorrendo uma redução na porcentagem de alunos nos níveis 1 e 2. Ainda na proficiência em escrita é importante destacar uma porcentagem significativa (20%) de alunos que alcançaram o nível 5, com pontuação igual ou superior a 600 pontos. Em relação à proficiência em Matemática, ocorreu um aumento de alunos no nível 1 em 2014. Apesar do número de alunos nos níveis 2 e 3 terem reduzido em relação a 2013, ocorreu um

¹⁵ Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017 - estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. As principais novidades são: ampliação do conjunto de alunos, turmas e escolas avaliados; avaliação mais ajustada das instituições de ensino médio brasileiras; redução do número mínimo de estudantes para receber a aplicação de 20 para 10 alunos; possibilidade de adesão de escolas privadas.

aumento considerável dos alunos que alcançaram o nível 4 (16,44%), com uma proficiência maior do que 575. Os resultados da ANA apontam que temos conseguido avançar e consolidar a proficiência em leitura, escrita e matemática do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 3: Percentual de alunos por níveis de proficiência na Prova Brasil na Escola Campestre

Áreas do conhecimento/ Etapa	Níveis	2013	2015
Proficiência em Língua Portuguesa/ 5º ano	Nível 0-até 125 pontos	2,17%	0.0%
	Nível 1- maior ou igual a 125 e menor que 150 pontos	2,17%	0.0%
	Nível 2- Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	13,24 %	26.04 %
	Nível 3- Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	20,36 %	6.46%
	Nível 4- Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	16,21 %	19.38 %
	Nível 5- Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	18,58 %	19.38 %
	Nível 6- Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	11,46 %	18.96 %
	Nível 7- Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	13,64 %	6.46%
	Nível 8- Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	2,17%	3.33%
	Nível 9- Desempenho maior ou igual que 325	0,0%	0.0%
Proficiência em Matemática/ 5º ano	Nível 0- até 125 pontos	0,0%	0.0%
	Nível 1- maior ou igual a 125 e menor que 150 pontos	2,17%	0.0%
	Nível 2- Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	6,92%	12.92 %
	Nível 3- Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	11,07 %	9.58%
	Nível 4- Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	22,92 %	16.46 %
	Nível 5-Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	15,61 %	29.37 %
	Nível 6-Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	18,61 %	25.21 %
	Nível 7-Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	6,72%	3.13%
	Nível 8- Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	11,66 %	3.33%
	Nível 9-Desempenho maior ou igual que 325e menor que 350	4,55%	0.00%
Nível 10- Desempenho maior ou igual a 350	0,0%	0.0%	

Fonte: Inep (tabela adaptada dos boletins de resultados da Prova Brasil).

Considerando a proficiência em Língua Portuguesa, os resultados da Prova Brasil no 5º ano do ensino fundamental nos dois últimos períodos avaliativos apontam um crescimento do quantitativo de alunos nos níveis 4,5 e 6. Em 2015, nenhum aluno ficou dentro das médias de proficiência para os níveis 0 e 1, mostrando uma evolução em relação a 2013. Destacamos o nível 2, no qual estão

mais de 25% dos alunos avaliados, com um desempenho maior ou igual a 150 e menor do que 175. O nível 2 considera que, além das habilidades citadas nos níveis 0 e 1, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informação explícita em contos, identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas, reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos, inferir características de personagens em fábulas e interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas. Em relação à proficiência em Matemática, destacamos o nível 5, no qual os alunos apresentaram um desempenho maior ou igual a 225 e menor do que 250. Os resultados da Prova Brasil no 5º ano da Escola Campestre demonstram que o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental se consolidou, o que é demonstrado também nas projeções do Ideb para esta etapa. Neste contexto, é fundamental que a equipe escolar faça uso destes resultados e continue a desenvolver seu trabalho, buscando elevar os níveis de qualidade da educação ofertada pela instituição.

Tabela 4: Percentual de alunos por níveis de proficiência na Prova Brasil (2) na Escola Campestre

Áreas do conhecimento	Níveis	2013	2015
Proficiência em Língua Portuguesa/ 9º ano	Nível 0-desempenho menor que 200	20.14 %	12.64 %
	Nível 1- maior ou igual a 200 e menor que 225 pontos	23.59 %	28.56 %
	Nível 2- Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	12.73 %	18.03 %
	Nível 3- Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	19.41 %	19.69 %
	Nível 4- Desempenho maior ou igual a 270 e menor que 300	13.83 %	14.46 %
	Nível 5- Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	6.60%	3.72%
	Nível 6- Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	3.71%	2.91%
	Nível 7- Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	0.0%	0.0%
	Nível 8- Desempenho maior ou igual a 375	0,0%	0,0%
Proficiência em Matemática/ 9º ano	Nível 0-Desempenho menor que 200	12.25 %	15.28 %
	Nível 1- Maior ou igual a 200 e menor que 225 pontos	11.38 %	20.52 %
	Nível 2- Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	20.62 %	28.16 %
	Nível 3- Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	22.97 %	15.12 %
	Nível 4- Desempenho maior ou igual a 270 e menor que 300	18.91 %	10.57 %
	Nível 5- Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	9.98%	6.63%

	Nível 6- Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	2.53%	3.72%
	Nível 7- Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	1.35%	0,0%
	Nível 8- Desempenho maior ou igual a 375 e menor que 400	0,0%	0,0%
	Nível 9- Desempenho maior ou igual a 400	0,0%	0,0%

Fonte: Inep (tabela adaptada dos boletins de resultados da Prova Brasil).

Os dados da Tabela 3 se referem aos resultados da Prova Brasil no 9º ano, nos anos de 2013 e 2015. Os alunos são classificados em níveis de desempenho conforme a proficiência alcançada nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa, os estudantes ficaram entre os níveis 0 e 6 nos dois períodos avaliativos, sendo o maior percentual no nível 3 em 2013 e no nível 2 em 2015. No componente Matemática, o aumento do percentual de alunos nos níveis 0 é um dado preocupante para a escola. Além disso, nenhum aluno alcançou os níveis 8 e 9. Em relação à Língua Portuguesa, em 2015, houve uma diminuição do número de alunos no nível 0 em relação a 2013, mas o percentual ainda é bastante significativo (12,64%).

Os resultados da Prova Brasil nos anos finais do ensino fundamental apontam certa estagnação e em alguns casos retrocesso nos níveis de proficiências alcançadas pelos alunos nos componentes curriculares avaliados, se compararmos os resultados do 5º e do 9º anos. Trata-se de um desafio a ser superado no trabalho pedagógico desenvolvido nesta etapa de ensino na Escola Campestre. Neste contexto, percebemos que um trabalho de consolidação com o 6º e 7º ano dos anos finais se constitui uma das possibilidades de enfrentamento do problema. Sabemos que há um caminho a percorrer que inclui ações de diagnóstico, planejamento e intervenções.

Tabela 5: Ideb da Escola Campestre nos 3 últimos ciclos avaliativos

Série/ano	IDEB OBSERVADO			METAS PROJETADAS					
	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5º ano do ensino fundamental	5.8	6,5	6,3	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6
9º ano do ensino fundamental	4.6	4.8	4.4	4.0	4.4	4.8	5,0	5,3	5,5

Fonte: tabela adaptada de dados fornecidos pelo INEP.

A escola pesquisada tem o Ideb (Tabela 5) acima da meta projetada para o 5º ano, e já alcançou a meta prevista para 2019. Porém, no ano de 2015, teve uma queda em relação a 2013, e isso requer uma atenção da equipe escolar para que isso não continue. Em relação ao 9º ano, o resultado ficou abaixo da projeção para 2015. Um dos motivos que contribuíram para o resultado é que, na ocasião em que foram aplicadas as provas de 2015, o período letivo estava no final e os alunos de áreas rurais não estavam frequentando a escola devido ao período de chuvas. Assim, a taxa de participação na escola foi de 60.38%, o que interferiu no resultado do Ideb.

No Simave, são avaliadas as turmas de 3º ano do ensino fundamental pelo Proalfa, bem como as turmas de 5º, 9º e 3º anos pelo Proeb. No ano de 2015, pela primeira vez, as avaliações do Proeb foram realizadas nas turmas do 7º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio.

Tabela 6: Resultados Proalfa/Simave da Escola Campestre

Padrões de desempenho e proficiência média dos alunos no PROALFA/SIMAVE						
Ano	2013		2014		2015	
Padrões de desempenho/percentual de alunos.	Baixo	0%	Baixo	2,9%	Baixo	6,5%
	Intermediário	0%	Intermediário	2,9%	Intermediário	9,7%
	Recomendado	44,7%	Recomendado	82,9%	Recomendado	51,6%
	Avançado	55,3%	Avançado	11,4%	Avançado	32,3%
Proficiência média	649,5		589,1		594,7	

Fonte: tabela adaptado do sistema de monitoramento do Proalfa.

Analisando os resultados do Proalfa nas três últimas etapas avaliativas, é possível inferir que o número de alunos distribuídos entre os padrões de desempenho considerados oscila nos três anos. No ano de 2013, a escola não teve nenhum aluno nos padrões de desempenho baixo e intermediário; já no ano de 2015, houve um aumento significativo do número de alunos nesses padrões. Em relação aos alunos dentro do padrão avançado, houve um aumento considerável neste nível em 2015 se comparado a 2014, sendo 32,3% contra 11,4%. Em relação à média de proficiência no Proalfa, é possível identificar uma queda em 2014. Em 2015, ocorreu uma elevação nos resultados, mas ainda foram inferiores à proficiência média de 2013, de 649,5.

Tabela 7- Média de proficiência em Língua Portuguesa - Proeb/Simave

Média de Proficiência em Língua Portuguesa					
Ano Avaliado	Série/ Etapa de Ensino				
	5º ano E.F	7ºano E.F	9ºano E.F	1ºano E.M	3ºano E.M
2013	225	-	250,6	-	276,3
2014	223,5	-	246,9	-	278,2
2015	-	232,4	-	238,9	261,2

Fonte: tabela adaptada do sistema de monitoramento do Simave.

Os resultados do Proeb apresentados na Tabela 7 são as médias de proficiência alcançadas pelas turmas da escola. A proficiência média dos alunos dos 5º e 9º anos teve uma baixa no ano de 2014 se comparados aos resultados de 2013. As turmas do 3º ano do ensino médio tiveram um pequeno aumento na proficiência no ano de 2014, e voltaram a baixar em 2015. No ano de 2015, os alunos do 7º e do 1º anos fizeram as avaliações. Os alunos das turmas de 7º ano de 2015 são os mesmos alunos das turmas de 5º ano de 2013. O que pode ser observado é que a média de proficiência aumentou em 7,4 pontos em um intervalo de aproximadamente dois anos. Em relação ao 1º ano do ensino médio, as turmas avaliadas em 2015 foram as mesmas que realizaram a prova no 9º ano em 2014. Neste caso, a proficiência teve uma queda de 8 pontos em um período de aproximadamente um ano.

Tabela 8: Média de proficiência da Escola Campestre em Matemática no Proeb/Simave

Média de proficiência em Matemática					
Ano Avaliado	Série/ etapa de ensino				
	5º ano E.F	7ºano E.F	9ºano E.F	1ºano E.M	3ºano E.M
2013	246,1	-	259,9	-	271,3
2014	247,7	-	263,4	-	282,2
2015	-	228,4	-	259,9	260,6

Fonte: tabela adaptada do sistema de monitoramento do Simave.

Em relação à proficiência em Matemática nos 5º e 9º anos, em 2014 houve um pequeno aumento nas médias em relação a 2013. Os alunos do 7º ano tiveram uma queda se comparamos com o resultado do 5º ano em 2013. O 1º ano do ensino médio, em 2015, também teve uma queda na média (259,9) se comparada ao resultado de 2014, quando realizaram a prova no 9º ano e obtiveram a proficiência média de 263,4. O resultado do 3º ano do ensino médio teve uma queda no ano de 2015. As oscilações nas médias de proficiência no Proeb nos anos finais do ensino

fundamental na Escola Campestre confirmam a necessidade de um trabalho de intervenção já evidenciado nos resultados da Prova Brasil para esta mesma etapa. O resultado do ensino médio se vincula ao do ensino fundamental uma vez que os alunos avançam para esta etapa sem consolidar as competências e habilidades mínimas para o ensino fundamental.

Nos conselhos de classe, são pontuados dados sobre as avaliações externas, geralmente na ocasião em que os resultados são disponibilizados. Entretanto, não há uma discussão mais aprofundada nessas reuniões sobre os resultados destas avaliações, e pouco se vincula seus resultados às avaliações internas. Os dados das avaliações externas, em regra, são mais debatidos em determinados períodos estabelecidos pela SEE-MG, considerando que são promovidos encontros entre equipe escolar e comunidade com o intuito de analisá-los e discuti-los, bem como de organizar intervenções pedagógicas conjuntas para corrigir as deficiências encontradas e possibilitar o avanço dos alunos na aquisição e na consolidação de habilidades e competências necessárias a sua formação.

Na atual gestão da SEE-MG, foi proposto, a partir do ano de 2015, o projeto “Virada Educação Minas Gerais”. O objetivo deste projeto é o conhecimento dos territórios educativos do estado, de suas experiências e das perspectivas em relação a políticas educacionais que atendam às suas demandas, assim como a busca por uma aproximação com as comunidades escolares e os jovens que se encontram fora da escola. Dentro do Movimento da “Virada Educação” há uma sequência de ações relacionadas à discussão dos resultados das avaliações externas (MINAS GERAIS, 2015).

A primeira etapa do movimento acontece nos espaços escolares, onde os educadores analisam os indicadores de desempenho escolar apresentados pelos resultados do Simave, identificando especificidades e considerando os contextos escolares em que os resultados foram produzidos. Desta análise é feita uma síntese, por cada escola, na qual são apontados os desafios e as potencialidades em termos de qualidade do ensino ofertado pela instituição. A última etapa deste movimento consiste em apresentar para a comunidade escolar os resultados do Simave. Nesta divulgação, a escola pode usar diferentes dinâmicas para facilitar a exposição. No ano de 2016, a “Virada Educação” teve início com a semana “Escola em Movimento”, que aconteceu no mês de agosto. Nesta semana, além dos resultados do Simave, foram discutidas outras temáticas que norteiam o trabalho escolar, como

por exemplo, a gestão democrática e participativa. Participaram mais efetivamente das discussões professores e especialistas, e foram realizados grupos de trabalho com os servidores administrativos e com os alunos.

Como forma de socialização e reflexão sobre os resultados das avaliações do Simave e do Saeb, a equipe gestora da Escola Campestre tem promovido discussões em reuniões específicas, e geralmente com professores dos conteúdos específicos avaliados. Por exemplo, no mês de março de 2016, os resultados preliminares da avaliação do Simave/2015 foram disponibilizados, o que possibilitou aos especialistas, juntamente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, uma análise das habilidades e competências apresentadas pelos alunos do 7º e do 9º anos do ensino fundamental, bem como do 1º ano do ensino médio que, no ano de 2016, estavam cursando o 8º ano do ensino fundamental, 1º e 2º anos do ensino médio, respectivamente. Os resultados foram apresentados de forma individual, de maneira que os professores puderam ter a clareza de quais habilidades e competências não foram adquiridas ou consolidadas pelos alunos. A compreensão destes resultados ofereceu subsídios para os professores destas disciplinas pensarem ações para estas turmas. Uma das ações propostas em reunião foi trabalhar com os alunos atividades diferenciadas que abordassem as habilidades e as competências ainda não adquiridas, pelo menos uma vez por semana, dentro da carga horária de aulas. O monitoramento destas ações não aconteceu de forma sistematizada em todas as turmas. No ano de 2017, as mesmas turmas serão avaliadas novamente e, então, será possível identificar se as ações propostas contribuíram para o avanço dos alunos na consolidação das habilidades e competências necessárias ao final do ensino fundamental e do ensino médio.

A compreensão sobre a dinâmica avaliativa da escola é importante para que se tenha um ponto de partida para a reflexão sobre o trabalho com os dados produzidos com base nessas experiências. Na atual conjuntura da escola, percebemos que as informações provenientes das avaliações internas e externas têm sido pouco utilizadas para direcionar as ações pedagógicas da escola. Entendemos, assim, que precisamos ampliar os espaços de discussão sobre a avaliação e de planejamento das práticas pedagógicas.

1.3.2 As reuniões do conselho de classe na Escola Campestre

O Projeto Político-Pedagógico da escola indica que o conselho de classe, realizado ao final de cada bimestre, seja constituído por toda a equipe que desenvolve a função pedagógica: diretor, vice-diretor, especialista e professores. A finalidade é analisar cada aluno e seu desempenho no bimestre, tomando as medidas cabíveis em cada caso para a melhoria da produtividade daqueles que não obtiveram o mínimo exigido para a aprovação, bem como analisar outras situações que forem necessárias (ESCOLA CAMPESTRE, 2014).

Conforme previsto no regimento escolar e no PPP, os conselhos de classe ocorrem bimestralmente na escola. As reuniões geralmente são realizadas aos sábados, pela manhã, ou em dias e horários alternados no decorrer da semana. Para as reuniões do conselho de classe, são utilizadas as horas de carga horária obrigatória a serem cumpridas pelos professores e determinadas pela direção, conforme orientações do Decreto nº 46125/2013¹⁶. Visando a caracterizar as reuniões de conselho de classe que acontecem na Escola Campestre, apresentamos, a seguir, registros em documentos do acervo da escola em relação a práticas mais antigas, e discutir como acontecem nos dias atuais.

Analisando as atas de registros de reuniões disponíveis nos arquivos da escola, verificamos documentos do ano de 1977, de reuniões que recebiam o nome de encontros pedagógicos e administrativos. Nestes encontros, eram discutidos diversos assuntos administrativos e a organização das atividades escolares. Eles geralmente ocorriam no início e no final do ano letivo. Havia pouca discussão sobre a melhoria da aprendizagem dos alunos, mas os documentos mostram a necessidade de o professor se empenhar para desenvolver um bom trabalho.

Um registro que trata especificamente da vida escolar dos alunos se refere a uma reunião no dia 21 de junho de 1977. Nela, os professores discutiram, juntamente com a diretora, a situação de uma turma de 5ª série que apresentava problemas de aprendizagem. A decisão apresentada, ao final do encontro, foi de que os pais dos alunos fossem chamados para providências, pois se não fizessem nada, os filhos seriam reprovados (ESCOLA CAMPESTRE, 1977). Pelo conteúdo da ata, é possível inferir que a reunião teve mais objetivos disciplinares do que pedagógicos.

¹⁶ Regulamenta a carga horária dos professores de Minas Gerais, tendo em vista o disposto na Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, e na Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.

Se o assunto principal era a dificuldade de aprendizagem dos alunos, as ações para tentar corrigir a situação deveriam ser da escola. É claro que as providências deveriam ser compartilhadas com os pais, mas a responsabilidade não poderia ser transferida para eles. Em relação aos problemas de aprendizagem citados na ata, não há registros de apresentação de dados. Assim, não é possível identificar que tipos de dificuldades de aprendizagem os alunos apresentavam. O registro é bastante genérico, sem discriminação dos conteúdos ou disciplinas, e sem especificações quanto aos alunos (se todos ou apenas parte deles apresentavam dificuldades).

A instituição de reuniões periódicas na escola se deu em um encontro administrativo e pedagógico, no dia 04 de junho de 1981, com registro em ata. Nela, a diretora apontou que, a partir do segundo semestre, seria adotada a prática dos encontros frequentes, conforme instrução da SRE. Entretanto, a primeira reunião nomeada Conselho de Classe, com registro no livro de atas, só foi efetivamente realizada no dia 15 de maio de 1999, com o objetivo de avaliar o desempenho e o comportamento dos alunos no 1º bimestre de 1999. De acordo com os registros, os professores foram orientados a rever os pontos básicos não dominados pelos alunos, e a seguir com os conteúdos de acordo com o desenvolvimento deles (ESCOLA CAMPESTRE, 1999).

Os registros de reuniões de conselhos de classe encontrados se referiam aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e apresentavam a mesma organização atual: os professores listavam os nomes dos alunos com dificuldades de aprendizagem, com problemas de indisciplina ou infrequentes, e os resultados eram apresentados por disciplina. Na ata, eram descritos os resultados dos alunos que ficaram abaixo da média. De acordo com a percepção dos professores, em alguns relatos lidos no livro de reuniões da escola e em encontros pedagógicos, os alunos que apresentavam problemas disciplinares geralmente eram os que tinham dificuldades de aprendizagem. Por consequência, apresentavam resultados abaixo das médias previstas. Para eles, as dificuldades faziam com que o aluno se dispersasse com mais facilidade durante as atividades em sala de aula, o que acabava tornando-o indisciplinado. Não há registros de medidas de replanejamento das práticas pedagógicas. As decisões mais comuns delegavam os problemas para fora da escola ou atribuía ao aluno a responsabilidade por seu fracasso. As ações mais comuns eram: (i) convocar a família para descrever os problemas dos filhos; (ii)

alertá-los sobre os perigos da reprovação, caso a situação persistisse; e (iii) sugestão de conversa com os alunos pelo diretor ou especialista para chamar a atenção sobre a necessidade de se envolver mais com os estudos (ESCOLA CAMPESTRE, 2000).

O excerto a seguir foi retirado da Ata de Conselho de Classe do 1º bimestre do ano de 2004, tendo sido alterados os nomes dos envolvidos para que seja garantida a privacidade.

[...] Aos seis dias do mês de maio de 2004, às dezesseis horas, na sala dos professores da Escola, a Diretora Margarida reuniu-se com os professores do Ensino Médio para o 1º Conselho de Classe, quando foram assim tratados vários assuntos: Rendimento, aprendizagem etc. A primeira turma a ser questionada foi o 2º ano; concluiu-se que a turma é capaz, mas falta interesse. O professor Antônio citou a aluna Maria como exemplo de recuperação. Alguns alunos com problemas de disciplina, Luiz, André, Gilson, João, Pedro, Marcia, Henrique, Leandro, Augusto. Como aluno infrequente e com problemas de aprendizagem o aluno Felipe. Os alunos com problemas de aprendizagem: Rita, Valéria, Aparecida, Lucas. Citou a aluna Alice que apresenta muita dificuldade e o aluno Miguel. Citou a Camila também com problema de frequência. A diretora ressaltou a importância da firmeza dos professores para com os alunos, pois se trata de uma turma de 2º ano. A segunda turma a ser questionada foi o 3º ano, foram citados os seguintes alunos com problemas de aprendizagem Clarice, problemas de disciplina Cristiano, problemas de frequência Carlos. Esta turma foi considerada boa e com grande potencial para progredir. Questionaram o caso da aluna Mara que está afastada em virtude de sua gravidez e parto. No 1º ano I, a turma é considerada boa, mas a indisciplina atrapalha. Lista de alunos com problemas de aprendizagem: José Henrique, Atilio, Rodrigo, Ana Maria, Luisa e Paulo. No 1º ano II o rendimento da turma é ruim, porque eles são fracos por natureza. Lista de alunos com problemas de aprendizagem: Carla, Priscila, Maurício, Amélia, Gabriel. Lista de alunos com problemas de disciplina: Amanda, Juliano, Lucas, Henrique. Lista de alunos infrequentes: Pâmela, Fernando, Ismael. A aluna Lucia está enfrentando problemas de saúde com a mãe. No primeiro 1º ano III, o rendimento da turma é ruim, porque eles são muito fracos e conversam muito. A diretora lembrou da necessidade de não atender terceiros a porta da sala. Lista de alunos com problemas de aprendizagem: Cristina, Roberto, Cláudio, Aparecida. Lista de alunos com problemas de disciplina: Maria Aparecida, Jéferson, Flávio, Fabrícia, Alberto. Lista de alunos infrequentes: Reinaldo, Alicia, Patrício, Claudinei. Nada mais a constar, lavra-se a ata que será assinada pelos presentes (ATA DA ESCOLA CAMPESTRE, 2004, pp. 175 - 176).

Este formato de registro se repete em outros conselhos. No momento inicial, são feitas considerações sobre as turmas, e os apontamentos são relacionados às

capacidades das turmas de apresentarem bons ou maus resultados. Em seguida, são listados os alunos com problemas de aprendizagem, problemas disciplinares, infrequentes, e situações especiais, como problemas familiares. Esta ata não apresenta registros de encaminhamentos.

As atas de registro dos conselhos de classe na escola não trazem uma descrição dos resultados que levaram aos diagnósticos de problemas de aprendizagem. Este formato de ata usada para os registros dos conselhos de classe apresenta as informações de maneira superficial, e pode indicar uma tendência em não se amparar em dados sistematizados, por todos os professores, para analisar a trajetória de cada aluno. Assim, um registro mais detalhado do que fosse discutido nos conselhos de classe traria dados mais contundentes para acompanhar os resultados da escola e dos alunos ao longo do tempo.

O seguinte excerto foi retirado da Ata da reunião de conselho de classe ocorrida em outubro de 2005, provavelmente referente ao 3º bimestre (já que a data de registro é início de outubro, o que corresponde ao início do 4º bimestre no calendário escolar). Os nomes dos envolvidos foram alterados para que seja garantida a privacidade.

[...] Aos seis dias do mês de outubro de 2005, a supervisora, a diretora e professores de 5ª a 8ª série reuniram-se para fazer conselho de classe; primeiro foi discutido a participação dos professores na escola, na sala de aula, na saída, foi discutido também a disciplina dos alunos. Alunos destaque: Lucas, Alexandre, Diogo, Laura e Cecilia. Os demais apresentam dificuldades de aprendizagem. Sugestões para melhoria dos alunos: não deixar a turma ociosa, impor limites, aplicar as normas da escola, apresentar metas do dia, propor caixinhas de problemas. Quanto aos alunos fracos serão chamados os pais na escola. Raquel, Paulo, Camila, Gabriel. Destaque da 5ª serie 2 Isabela, Clarice Joao Lucas. Sugestões: trabalhar os conteúdos básicos de cada disciplina, linguagem oral, interpretação. Todos os professores disseram que a 5ª 3 melhorou muito quanto à aprendizagem e quanto à disciplina. Sugestões: trabalhar a motivação através de aulas atrativas, valorizar o que de bom surgir, trabalhar o básico em cada disciplina (ler, escrever, interpretar, resolver as quatro operações). Trabalhar textos de autoajuda, e planejar aulas atrativas, impor responsabilidade, trazer metas de avanço com as turmas. Os pais dos alunos indisciplinados serão chamados a escola. Nada mais a constar esta ata será lavrada e assinada pelos presentes (ATA DA ESCOLA CAMPESTRE, 2005, p.199).

Neste registro, foram dadas algumas sugestões de trabalhos com as turmas. As sugestões de melhoria em relação aos alunos são ligadas a disciplina na sala de

aula, e não necessariamente à aprendizagem. Os professores são orientados a “não deixar a turma ociosa, impor limites, aplicar as normas da escola, apresentar metas do dia, propor caixinhas de problemas”. Porém, nem mesmo no que se refere à indisciplina há algum tipo de encaminhamento pedagógico, para além do punitivo. As sugestões relacionadas aos problemas de ensino-aprendizagem são aquelas que orientam em relação ao trabalho com os conteúdos básicos em cada disciplina, a linguagem oral e a interpretação. Ao fazer considerações sobre os quatro alunos “fracos”, o registro não trouxe as informações em que os professores se basearam para fazer esta classificação. Outra questão observada no registro está relacionada à motivação das turmas com mudanças nas práticas do professor, inclusive com ações que estimulam a autoestima dos alunos. Em relação à indisciplina, as famílias são envolvidas. Os pais são chamados para terem ciência da situação e tomar algum tipo de providência. Em relação à sala de aula, há uma orientação para que o professor procure realizar uma boa gestão, assumindo uma postura mais dinâmica e organizada.

Desde o ano de 2001, sou servidora na escola e já participei de vários conselhos de classe como professora e, a partir de 2012, como membro da equipe gestora. Até o ano de 2011, os conselhos eram coordenados pelo especialista, e a participação do diretor e dos vice-diretores era mínima. Esta participação geralmente acontecia no conselho final ou no início das reuniões dos conselhos bimestrais para informações administrativas. A partir de 2012, assumi a vice-direção juntamente com uma diretora que era especialista e que sentia a carência da participação da equipe gestora nos conselhos de classe. A partir de então, passamos a acompanhar os conselhos de classe com os especialistas dos turnos e a tomar partido das decisões.

Atualmente, os conselhos de classe são organizados por bimestre, com datas previstas para após o término de cada um, conforme mostra o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Organização dos conselhos de classe nos anos de 2015 e 2016

Etapa	Principais funções	Principais dificuldades
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar um diagnóstico coletivo das turmas a partir das observações feitas pelos professores. • Analisar os desempenhos dos alunos no 1º bimestre. • Apontar a infrequência de alunos, problemas de disciplina e dificuldades de aprendizagem. • Listar os alunos que estão em progressão parcial para a organização das atividades pelos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades dos professores em apresentar um diagnóstico inicial das turmas. • Dificuldades de alguns professores em apresentar os resultados das turmas no período acordado. • Dificuldades dos professores em tomar decisões com base em dados concretos. • Dificuldade da equipe gestora em sistematizar as informações e tomar decisões em relação aos principais problemas elencados no conselho.
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o desempenho dos alunos no 2º bimestre. • Apontar a infrequência de alunos, problemas de disciplina e dificuldades de aprendizagem. • Verificar o andamento das progressões parciais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de estabelecer comparações entre os resultados das turmas no 1º e 2º bimestre. • Dificuldades de alguns professores em apresentar os resultados das turmas no período acordado. • Dificuldade de construir ações coletivas. • Dificuldade da equipe gestora em monitorar as informações e tomar decisões em relação aos principais problemas elencado no conselho.
3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o desempenho dos alunos no 3º bimestre. • Verificar rendimento dos alunos no primeiro semestre, se houve progresso ou retrocesso no desempenho escolar, e apontar medidas para ajudá-los a vencer a etapa escolar. • Apontar a infrequência de alunos, problemas de disciplina e dificuldades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade da equipe gestora em monitorar as informações e tomar decisões em relação aos principais problemas elencados no conselho.
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o resultado do desempenho dos alunos no 4º bimestre. • Verificar os alunos aprovados e os alunos que farão a recuperação do 4º bimestre. • Apontar alunos que não tiveram 75% de frequência nas aulas para proceder à reclassificação. • Organizar os estudos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de alguns professores em apresentar os resultados das turmas no período acordado, dificultando o fechamento. • Dificuldade da equipe gestora e administrativa em acompanhar e monitorar as informações do conselho de classe relativas aos resultados dos alunos. • Dificuldade de fazer a avaliação

	independentes	coletiva do aluno.
Conselho final	<ul style="list-style-type: none"> • Apontar os alunos aprovados nos estudos independentes e na reclassificação, quando houver. • Apontar os alunos que prosseguirão nos estudos com progressão continuada, e preenchimento das fichas individuais de cada aluno descrevendo as habilidades não consolidadas. • Apontar os alunos que ficaram retidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade da equipe gestora e administrativa em acompanhar e monitorar as informações deste conselho de classe relativas aos resultados dos alunos. • Dificuldade de fazer avaliação coletiva do aluno por todos os professores.

Fonte: elaborado pela autora com bases nos registros em ata dos conselhos.

Cada conselho de classe é organizado conforme as orientações do especialista do turno. Para o conselho do 1º bimestre, por ter um perfil diagnóstico, os especialistas solicitam informações escritas com as características de cada turma. As informações, para os demais conselhos, são de acordo com as necessidades das turmas e as solicitações de cada especialista. As demandas trazidas pelos professores aos conselhos têm sido relacionadas às turmas com problemas de interesse pelas aulas e indisciplina, e ao fechamento dos resultados de alguns alunos que necessitam da discussão do grupo para a avaliação.

Em busca de alternativas para a melhoria do conselho de classe a partir de 2015, buscamos adotar alguns procedimentos para as reuniões, a fim de organizar melhor as informações. O Quadro 5, a seguir, ilustra a dinâmica dos conselhos de classe que vêm sendo propostos na escola a partir de 2015.

Quadro 5: Etapas de reunião de conselhos de classe em 2015 e 2016

Etapas do conselho de classe	Ações previstas
Pré-conselho de classe	<p>Os professores preenchem dados solicitados pelos especialistas sobre as turmas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Itens sobre os conteúdos ministrados. • Instrumentos de avaliação utilizados. • Estratégias de recuperação dos alunos ao longo do bimestre. • Alunos com problemas de comportamento. • Alunos com dificuldades de aprendizagem. • Alunos com baixa frequência.

<p align="center">Reunião do conselho de classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores se reúnem com os especialistas e direção para discutir o rendimento das turmas e outras situações. • Os professores listam os problemas de aprendizagem, infrequência e indisciplina; o especialista registra em ata. • Reuniões por turma com duração de 30 minutos.
<p align="center">Após reunião do conselho de classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamentos conforme as necessidades de cada turma e dos alunos; orientações a alunos e turmas; convocação de pais ou responsáveis para reuniões. • Intervenção pedagógica, com os professores da biblioteca, em casos de alunos com problemas relacionados à aprendizagem listados no conselho. • Encaminhamentos externos à escola quando relacionados à infrequência ou ao atendimento especializado do aluno.

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de prevista, esta dinâmica não é adotada em todos os conselhos e em todos os turnos. O pré-conselho é entendido por muitos professores como uma etapa burocrática, que gera muitos papéis a serem preenchidos, e nem todos realizam esse preenchimento. A reunião de conselho de classe não apresentou, ao longo do tempo, modificações significativas em relação ao formato estrutural, e os encaminhamentos para ações dentro da escola estão em processo de construção.

Atualmente, os conselhos de classe na Escola Campestre são conduzidos pelos especialistas e têm a participação dos vice-diretores, do diretor e dos professores das turmas. No entanto, a dinâmica de funcionamento não sofreu grandes mudanças. As reuniões acontecem no encerramento dos bimestres, conforme previsto no regimento. Os servidores administrativos, especificamente os auxiliares técnicos da Educação Básica (ATB), conhecidos como auxiliares de secretaria, participam do conselho final, que é o que define os resultados finais e a progressão do aluno na vida escolar. A participação do ATB está voltada para o processo de registros de notas e frequência. Eles utilizam uma planilha para cada turma, registram o resultado final dos alunos em todas as disciplinas, e auxiliam no cálculo da média global, para posterior alimentação do sistema SIMADE.

Um dos assuntos mais abordados nas reuniões dos conselhos de classe tem sido principalmente os resultados das avaliações internas e o rendimento dos alunos em cada disciplina (nota alcançada), com a discriminação das notas abaixo da

média. Além disso, são listados os alunos que cumprem as tarefas de casa, os que apresentam problemas de aprendizagem, disciplinares, bem como de frequência às aulas.

As reuniões são comumente realizadas na biblioteca da escola quando acontecem em dias letivos, ou em salas de aulas quando são realizadas no sábado. O vice-diretor de turno dá suporte ao especialista na organização do conselho de classe, providenciando os materiais necessários e a organização do ambiente.

Conforme acordado entre os professores, considerando que são 30 minutos da reunião dedicados à cada turma, os conselhos são iniciados pela análise daquelas turmas em que a maioria dos professores estão presentes. São apresentados os resultados dos alunos que ficaram abaixo da média no bimestre – lembrando que a média corresponde a 60% do total de pontos distribuídos em cada disciplina. Em seguida, são feitas as observações dos professores sobre a turma. Os professores fazem considerações sobre o interesse dos alunos nas aulas, destacando as oportunidades que são dadas a eles para a entrega dos trabalhos e para participar do processo de recuperação. São listados os problemas disciplinares e de frequência. Em relação aos alunos com desempenho satisfatório, i.e., com resultados acima da média do bimestre, são feitas algumas considerações no sentido de estimulá-los a continuar se empenhando nos estudos.

Os encaminhamentos mais comuns para resolver os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos são feitos ao final do conselho de classe do 1º bimestre, com a proposta de intervenção pedagógica na sala de aula pelo professor e com o professor da Biblioteca, em horários possíveis. Esta ação atinge uma porcentagem pequena de alunos e ocorre somente em casos mais urgentes, como problemas relacionados à alfabetização e ao domínio de operações matemáticas fundamentais. Quando o aluno apresenta resultados abaixo da média nas avaliações, e é cogitada a falta de interesse e/ou problemas disciplinares como razões para este desempenho, o aluno é chamado, juntamente com seu responsável, para uma conversa de orientação com o especialista, com os professores, o vice-diretor e, em alguns casos, com o diretor. Esta estratégia nem sempre é eficaz com todos os alunos, pois em alguns casos existem outros problemas que ocasionam determinado tipo de conduta que estão relacionados à sua vida fora da ambiente escolar e que interferem no seu desempenho.

Em relação aos casos de problemas de concentração e outras dificuldades apontados pelos professores e que a equipe escolar não consegue identificar, é feito um relatório do aluno pela equipe pedagógica para ser encaminhado à psicóloga do Posto de Saúde da Família do distrito, e também à equipe do CAPS¹⁷, onde é feito o acolhimento do aluno. A família fica encarregada de levar a criança ou o adolescente para o atendimento, mas nem sempre ela aceita. As situações de infrequência que não são resolvidas com as famílias são encaminhadas aos órgãos de proteção à Criança e ao Adolescente, com solicitação de visita às famílias para averiguação.

O excerto a seguir apresenta um modelo de ata para o registro do conselho de classe adotada a partir do ano de 2015. A ata é finalizada pelo especialista, preenchendo os espaços em branco de acordo com as situações de cada turma. Ao final, são descritos, em um quadro, os casos de alunos listados nos conselhos de classe e os encaminhamentos dados às situações relatadas.

[...] Aos (____) dias do mês de (_____) de 20____, as __ h na sala _____, reuniram-se a pedagoga (nome da especialista), a representante da direção (diretora ou vice-diretora), os professores dos anos finais do Ensino fundamental (nomes dos professores) e Ensino Médio (nomes dos professores) para procederem o Conselho de Classe do (____)ano. As situações colocadas no Conselho de Classe devem ser as que mereçam um estudo de caso e registro de alternativas para intervenções pedagógicas que tenham como meta o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem dos alunos. Para efeito de registro documental foi verificado que o ____ano é composta de alunos frequentes. Na continuidade da referida reunião de conselho de classe foi detectado que: Os alunos (nomes dos alunos); apresentam problemas de comportamento (nomes dos alunos); os alunos (nomes dos alunos); dificilmente realizam tarefa de casa e as propostas em sala com autonomia. Os alunos (nomes dos alunos); apresentam dificuldades de aprendizagem. Os alunos (nomes dos alunos); apresentam baixa frequência. Os casos que carecem atenção e intervenção são:

Aluno	Motivo

Assinam a ata do conselho de classe

Pedagoga.....

Professores.....

(ESCOLA CAMPESTRE, 2015, s/p).

¹⁷ Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil que realiza o acolhimento de crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de transtorno de desenvolvimento mental. O atendimento no CAPS é na sede do município.

Em relação aos alunos com problemas de aprendizagem, esses são mapeados para um atendimento diferenciado com o professor de uso da biblioteca. Este atendimento, no entanto, não é sistematizado, uma vez que este profissional tem outras atribuições.

A seguir, apresentamos uma listagem de alunos encaminhados para o acompanhamento com professores de uso da biblioteca. Os nomes são fictícios com o intuito de preservar a identidade dos alunos.

Quadro 6: Relação de alunos para acompanhamento do professor da biblioteca

Alunos	Série / turma	Necessidades de aprendizagem
Pedro Henrique	6º ano	Trabalhar os fatos fundamentais.
Maria Vitória	7º ano	A aluna não consegue ler fluentemente e não interpreta.
Samuel	7º ano	Apresenta dificuldades de concentração, sendo necessário trabalhar com jogos que exijam esta prática.
Gustavo	6ºano	O aluno não é alfabetizado.

Fonte: Escola Campestre (2016, [s/p]).

Normalmente, os professores da biblioteca fazem um roteiro de trabalho com estes alunos e os retira da sala de aula por 50 minutos, uma ou duas vezes na semana, para atendê-los de forma individual. Todavia, este atendimento não é sistematizado, pois estes professores desenvolvem seus projetos com as turmas do turno e vão para a sala de aula quando faltam professores.

Conforme determinado no regimento escolar, o conselho de classe deveria ser um espaço de reflexão e de propostas de novos projetos de trabalho, visando à melhoria da aprendizagem, bem como um espaço avaliativo e de análise dos resultados, a fim de estabelecer novas diretrizes para o processo de aprendizagem. Contudo, o conselho de classe tem sido um espaço de construção de relatórios, e as ações propostas nem sempre são executadas. As decisões pactuadas em relação às turmas nos conselhos não são cumpridas por todos. Alguns professores apontam para a necessidade de um replanejamento de sua prática, mas isso representa a minoria. O trecho da fala da professora Angélica, de Língua Portuguesa, no conselho de classe do 3º bimestre do ano em curso, sobre a turma do 2º ano do ensino médio noturno, aponta para práticas de replanejamento:

[...] Ao retornar da minha licença maternidade, já no 2º bimestre, percebi que a turma do 2º ano estava apresentando um rendimento insatisfatório, e que no primeiro bimestre foi um fracasso. As notas

estavam praticamente todas vermelhas. Decidi replanejar as ações para esta turma. Refiz todo o trabalho do 1º bimestre com eles, utilizando atividades conforme as necessidades da turma, e a partir deste trabalho diferenciado, consegui que cerca de 90% da turma melhorasse o seu desempenho, não só nas notas, mas também na participação nas minhas aulas (ESCOLA CAMPESTRE, 2016, s/p).

A professora Angélica é do quadro de servidores efetivos e já tem certa experiência de sala de aula com o ensino médio. Segundo ela, é fundamental que o professor desenvolva esta percepção em relação às turmas e que faça o replanejamento de seu trabalho se necessário.

Conforme consta no regimento, novos projetos de trabalho deveriam ser propostos para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos de uma turma que apresentou rendimento insatisfatório. Para a elaboração destes projetos, no entanto, três elementos são essencialmente importantes: i) um diagnóstico prévio, feito por cada professor, a respeito da aprendizagem dos alunos de cada turma; ii) a discussão destes diagnósticos conjuntamente, nos conselhos de classe, supervisionada pela equipe pedagógica da escola; e iii) acordo coletivo em busca de superação dos problemas e das dificuldades encontradas. Porém, o que se observa é que nem sempre o professor está presente no conselho ou consegue fazer esta avaliação coletiva, o que dificulta o planejamento de ações pedagógicas efetivas. Além disso, o conselho de classe ainda é visto pelos professores da Escola Campestre, e provavelmente até mesmo por sua equipe pedagógica e gestora, como um espaço de avaliação dos alunos, distanciando-se de uma instância de monitoramento do trabalho dos professores e da escola.

Outro ponto a ser considerado é que dentro das reuniões de conselhos de classe fica inviável realizar o replanejamento pedagógico, pois, normalmente, são organizados aos sábados e/ou de acordo com a distribuição das turmas por turnos (manhã, tarde e noite), sendo que cada turno tem várias turmas com necessidades diferenciadas, e o tempo não é suficiente. Seriam necessários outros encontros entre os professores das turmas para propor ações, trocas de experiência sobre práticas exitosas desenvolvidas para o planejamento.

A comunidade da Escola Campestre passou pela experiência de refletir sobre a prática de seus conselhos de classe em agosto de 2016, na semana “Escola em Movimento”, evento oportunizado pelo projeto “Vem” da SEE/MG. Naquele momento, um grupo de professores, responsáveis por discutir o eixo gestão

democrática e participativa, analisou a eficácia dos conselhos de classe e apresentou diversas dificuldades relacionadas à organização e ao funcionamento das reuniões que ocorrem na escola. Essas dificuldades foram resumidas por eles em um quadro, apresentado aqui como o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Resumo da análise feita por professores sobre os conselhos de classe no evento “Virada Educação 2016”

Eixo temático: Gestão democrática e participativa		
Atividade realizada	Dificuldades apontadas	Sugestões de mudanças
Reuniões de conselho de classe ao final de cada bimestre e ao final do ano letivo.	<ul style="list-style-type: none"> - As reuniões são realizadas com todos os professores, dificultando uma discussão mais específica das turmas. - Ausência de um planejamento em relação ao que se pretende discutir, sendo abordados assuntos diversos. - Pouco tempo para discutir questões sobre as turmas. - Preenchimento de muitos papéis sem objetivos claros. - Ênfase na descrição dos resultados dos alunos abaixo da média, e aos alunos com problemas disciplinares e infrequentes. - Repetição de problemas relatados em outros conselhos. - Os acordos que são feitos nos conselhos não são cumpridos da mesma forma por todos os professores. - Falta de compromisso de alguns professores em apresentar as informações solicitadas pelos especialistas. - Dificuldade de pensar ações coletivas. - Dificuldades de fazer a avaliação global no conselho final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar as reuniões dos conselhos de classe antes do final do bimestre em curso. - Realizar reuniões com grupos menores de professores. - Realizar discussões sobre os principais problemas de cada turma e construir ações que todos possam executar. - Realizar planejamentos com os principais pontos a serem abordados nas reuniões, para que sejam mais produtivas. - Construir ações interdisciplinares. - Planejar ações de intervenção pedagógica em todas as disciplinas. - Construir registros coletivos com informações sobre as turmas. - Realizar encontros posteriores à reunião do conselho de classe para aquelas turmas que precisam de intervenções mais urgentes.

Fonte: elaborado pela autora com base em informações registradas pelos professores na campanha VEM-SEE MG / 2016.

Dentre as principais dificuldades pontuadas por este grupo de trabalho para a organização dos conselhos de classe foi o fato de que as reuniões acontecem com grupos grandes de professores, sendo que alguns trabalham nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e não conseguem participar das reuniões das duas modalidades. Outro problema apontado são os períodos em que os conselhos são realizados, ou seja, após o encerramento do bimestre. O grupo apontou que os conselhos deveriam ser realizados antes do fechamento do bimestre e das notas,

para que avaliações coletivas das turmas e de alunos fossem possíveis. Também salientaram que os conselhos precisam acontecer em maior periodicidade naquelas turmas que apresentam situações mais delicadas e urgentes, que possam trazer prejuízos para o desempenho dos alunos, e não somente ao final de cada bimestre, em que determinadas ações já não atendem mais.

É possível concluir, então, que os professores têm consciência da necessidade de mudança na dinâmica dos conselhos de classe da Escola Campestre, embora isso ainda não tenha sido manifestado à equipe pedagógica. Retomando a descrição das práticas de conselhos de classe realizadas na escola, é possível afirmar que esses têm se tornado espaços de fechamento de resultados dos bimestres e apontamentos sobre a situação daqueles alunos que apresentam necessidade de algum tipo de intervenção. O planejamento de ações coletivas, com estratégias diferenciadas para atender as turmas ou determinados grupos de alunos, não acontece.

Além disso, há a dificuldade de se articular o diagnóstico realizado nos conselhos de classe com o planejamento realizado em reuniões com a equipe pedagógica e os professores, tanto por questões de organização dos espaços de reuniões pedagógicas quanto pela própria dificuldade que a maioria dos docentes apresenta em se debruçar sobre o planejamento de ensino e fazer sua revisão a partir dos resultados das turmas.

Uma das potencialidades para estabelecer um cronograma de reunião pedagógica, como já exposto anteriormente, é a carga horária obrigatória dos professores. Conforme estabelecido na legislação mineira, um professor de anos finais do ensino fundamental e de ensino médio que tenha uma carga horária de 24 horas/aula semanais deve dedicar 16 horas à regência de aulas, sendo as oito horas restantes destinadas a atividades extraclasse, divididas da seguinte forma: 4 horas semanais em local de livre escolha do professor, com ações de estudos, planejamentos e avaliações inerentes ao cargo, realizadas para aperfeiçoar sua prática de sala de aula e garantir o sucesso dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem; 4 horas semanais na própria escola ou em locais definidos pela direção. Dessas últimas, 2 horas deverão ser destinadas ao planejamento coletivo, que pode acontecer dentro da semana ou acumular-se para a realização de reuniões aos sábados. Os professores que realizam algum curso de capacitação relacionado à área educacional são dispensados de cumprir a carga horária semanal de duas

horas, desde que apresentem mensalmente declaração de carga horária e frequência nos cursos. No entanto, não podem ser dispensados das reuniões coletivas promovidas pela direção (MINAS GERAIS, 2013).

Dessa forma, como 70% dos professores não residiam no distrito e tinham dificuldades de deslocamento para participar das reuniões aos sábados, no ano de 2016, foram realizadas aos sábados apenas uma vez em cada bimestre, e quinzenalmente em dias úteis alternados. Nos sábados, aconteceram quando os assuntos a serem discutidos envolveram toda a equipe escolar e precisavam alcançar um maior número de participantes ao mesmo tempo, como a elaboração de projetos e a organização de ações propostas pela SEE-MG, por exemplo. Em dias úteis, foram feitas reuniões em dias alternados, por exemplo, terça e quinta-feira, para que um bom número de professores pudesse participar. Estas reuniões quinzenais aconteceram no horário de 17h às 19h. As principais dificuldades encontradas em relação às reuniões quinzenais foram o aumento de atividades para a equipe gestora e para os especialistas dos turnos da manhã e da tarde, que tiveram que trabalhar nos dias das reuniões além de seu horário habitual.

A partir deste cenário, é necessário buscar mecanismos para que os conselhos de classe tenham funcionalidade na gestão pedagógica, e para que a equipe gestora consiga propor ações que possam contribuir para a funcionalidade desta instância. Assim, o problema desta pesquisa assume um viés de ressignificação dos conselhos de classe, com a utilização de instrumentos para a condução das reuniões, para que se tornem espaços de construção de diagnósticos e de propostas de intervenção do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

2 A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR: O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO DE AVALIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS

Lück (2009) define uma boa escola como aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida. Ao tecer considerações sobre os objetivos da escola, a autora afirma que o principal é oportunizar aos alunos o desenvolvimento de seu potencial e a aquisição de habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, e considera que a aprendizagem e a formação dos alunos devem ser o foco do trabalho escolar. A busca por melhoria do desempenho escolar implica encontrar novas formas de desenvolver o trabalho. O diagnóstico da realidade vivenciada e a análise dos dados obtidos é o primeiro passo para se construírem ações empreendedoras de mudanças na realidade educacional, conforme descrito por Freitas (2009). Neste contexto, a equipe gestora, juntamente com a equipe pedagógica e os docentes, precisam se articular de forma coletiva para organizar as informações sobre o trabalho que é realizado no cotidiano da instituição de ensino. Para isso, espaços coletivos, tais como reuniões de conselho de classe e encontros de planejamento pedagógico, são espaços existentes na rotina da escola e que podem ser mais bem aproveitados para se refletir sobre o trabalho pedagógico e construir ações em busca de melhorias.

Lück (2009), ao refletir sobre o trabalho escolar, considera-o complexo, dinâmico e abrangente, o qual demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações com foco nos resultados pretendidos. Para a autora, este processo de articulação representa a gestão pedagógica da escola.

No primeiro capítulo deste estudo, descrevemos a gestão pedagógica como dimensão da gestão escolar, bem como sua importância para a construção de dados e evidências para a melhoria do trabalho escolar, com ênfase no caso analisado. Neste contexto, os conselhos de classe foram destacados como objeto de estudo, buscando compreendê-los como tempo e espaço da gestão pedagógica da escola, a partir da utilização de instrumentos de acompanhamento das reuniões. Para compreender como os conselhos de classe surgiram nas escolas brasileiras, foi feita uma contextualização da trajetória dos conselhos de classe, sua formalização por

meio da legislação, e seu contexto atual. Além disso, o capítulo trouxe informações sobre as orientações contidas na Legislação Educacional de Minas Gerais, que tratam do conselho de classe, mais especificamente a Resolução nº 2197/2012. Foi realizada, também, uma descrição das reuniões de conselho de classe conforme previstas no Regimento Escolar e na Proposta Pedagógica da escola, e da estrutura e da organização, ou seja, de como, na prática, as reuniões acontecem. Para demonstrar como os registros dos conselhos eram realizados, foram apresentados alguns fragmentos de atas disponíveis nos arquivos da escola, mostrando os principais pontos abordados nas reuniões.

Com o intuito de encontrar uma solução para a situação problema do presente estudo – quais medidas podem ser adotadas pela equipe gestora para que os conselhos de classe se tornem efetivamente espaços de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem dos alunos? –, optamos por estruturar o segundo capítulo da seguinte forma. Primeiro, apresentamos os eixos teóricos sobre a construção de dados do trabalho escolar a partir da prática de monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas no âmbito da escola, realizando, assim, a gestão pedagógica com base em evidências, conforme propõe Lück (2009). Além disso, apresentamos uma breve discussão de como a trajetória da profissionalização docente, bem como as políticas de responsabilização por resultados, articulam-se com a prática da escola.

A partir disso, este segundo capítulo tem como finalidade fazer uma reflexão, conectando as informações apresentadas no Capítulo 1 e os dados obtidos na pesquisa de campo, a partir do acompanhamento dos conselhos de classe do 1º bimestre na Escola Campestre, a fim de obter subsídios para uma análise detalhada do funcionamento do conselho de classe, e para posterior elaboração do Plano de Ação Educacional. A Seção 2.1 apresenta uma reflexão teórica de autores que trabalham com a temática da gestão pedagógica com base em dados. A proposta metodológica utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, os instrumentos para a coleta de dados em campo, bem como os procedimentos utilizados, estão descritos na Seção 2.2. Já a Seção 2.3 traz a apresentação dos dados e sua análise. Esta análise visa a encontrar, nas reuniões de conselho de classe, um espaço para que a escola se veja, reflita e encontre alternativas para a solução de suas próprias deficiências.

2.1 Discussão teórica

A sociedade contemporânea, norteadada pelo conhecimento tecnológico e científico, em que a informática e a comunicação promovem o acesso a informações de forma rápida, apresenta novos desafios e exigências ao setor educacional no sentido de se reinventar e melhorar sua atuação (LÜCK, 2009). A escola, diante destes desafios e com a missão de formar cidadãos para atuar nesta sociedade, precisa desenvolver as competências necessárias para atender a realidade interna e externa à escola.

[...] novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenham as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio (LÜCK, 2011, p 16).

Dentro desta complexidade e abrangência da educação e das finalidades da escola, a gestão escolar assume um papel basilar, pois tem como função estabelecer estratégias e mecanismos para que se constitua um ambiente de aprendizagens contínuas em todos os segmentos que a compõem, evidentemente com o aluno como o centro de toda a sua atuação. Lück (2011, p. 16), ao conceituar gestão, diz que se trata de

[...] um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que por sua participação ativa e competente promovam a realização do mais plenamente possível dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso os objetivos educacionais.

Lück (2011) associa o êxito de uma organização social, neste caso a escola, à sua capacidade de mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes em torno de um objetivo comum, sendo esta a condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola.

Neste cenário, a gestão pedagógica, apontada como uma das dimensões da gestão escolar, precisa ser realizada de forma coletiva e participativa, com o intuito de compreender todas as ações educacionais desenvolvidas no âmbito escolar, de realizar seu monitoramento e de avaliar a qualidade do trabalho realizado, além de propor mudanças para alcançar os objetivos educacionais da instituição. Lück (2011) aponta que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda esforço compartilhado. Para a autora,

[...] O alcance dos objetivos educacionais de uma instituição depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno dos objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (*ibidem*, p.17).

Assim, a construção de objetivos educacionais de uma escola conforme as necessidades e as expectativas da comunidade na qual está inserida pressupõe que a equipe escolar tenha informações e evidências reais sobre todo o trabalho escolar realizado, as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos, as práticas de avaliação e seus resultados, entre outros aspectos. Além disso, a organização das informações sobre o trabalho escolar depende do empenho individual e coletivo dos membros da equipe – diretores, vice-diretores, especialistas e docentes –, no sentido de socializar as informações e contribuir para com as decisões coletivas e providências sobre situações evidenciadas, além de assumir responsabilidade sobre os seus resultados. Conforme proposto por Lück (2011, p. 17),

[...] A participação dá a oportunidade às pessoas de controlarem o próprio trabalho assumirem autoria sobre os mesmos e sentirem-se responsáveis por seus resultados. Sentem-se parte orgânica de uma realidade e não apenas um apêndice da mesma, ou um simples instrumento para realizar objetivos educacionais determinados por outros.

As escolas públicas têm disponível para seu uso uma série de informações sobre a educação ofertada por elas, produzida por meio das avaliações externas das quais participam. Estas informações são disponibilizadas para uso da equipe escolar em revistas, boletins, gráficos e tabelas, e apontam para as proficiências nas quais se encontram os alunos avaliados, conforme os parâmetros determinados pelos programas das avaliações. Essas informações normalmente são disponibilizadas de

forma bastante didática, mas requerem o devido estudo de suas complexidades. Os resultados possibilitam, também, compor indicadores educacionais, sendo o Ideb um exemplo. As informações provenientes dos resultados das avaliações externas, se devidamente apropriadas pela equipe escolar, fornecem importantes contribuições para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido com os alunos.

Além dos indicadores criados e calculados pelos órgãos oficiais, como é o caso do Ideb, outros elementos do trabalho educacional podem se tornar evidências para a tomada de decisões por parte de professores e gestores. Esses dados contribuem como um *feedback* do trabalho já realizado, podendo lançar luz sobre lacunas e acertos. São exemplos de evidências as taxas de rendimento, a distorção idade-série, a aprovação e a reprovação, por exemplo. Em situações mais específicas, outros dados podem funcionar como evidências, como é o caso da frequência, das características socioeconômicas dos alunos e da participação dos pais.

Na presente dissertação, os dados produzidos no contexto escolar são concebidos como evidências a serem trabalhadas nas reuniões de conselho de classe pelos professores e pelas equipes gestora e pedagógica. O conselho representa um espaço para análise dos dados, reflexão sobre as práticas escolares e pactuação de metas e decisões coletivas.

A partir destas considerações iniciais, faremos uma reflexão teórica a partir de dois eixos principais: i) os conselhos de classe como instância de gestão pedagógica na escola; e ii) a profissionalização docente na educação básica brasileira: o professor como gestor do processo de aprendizagem dos alunos.

2.1.1 Os conselhos de classe como instância de gestão pedagógica da escola

A escola é uma instituição social que está em permanente construção em sua relação com a sociedade na qual está inserida. As múltiplas demandas que têm se apresentado apontam para um processo contínuo de ressignificação das práticas escolares para o atendimento de uma diversidade de transformações (DALBEN, 2010). As demandas de participação tomaram fôlego nos espaços escolares impulsionadas pelos processos de democratização e o fortalecimento da participação social em busca da garantia de direitos fundamentais instituídos pela Constituição de 1988. A escola passou a debater os anseios de sua comunidade, e

deixou de ser uma instituição reprodutora de conhecimentos que fogem do contexto local. As propostas pedagógicas, após a promulgação da LDB 9394/2016, passaram a ter um caráter participativo, sendo sua construção estabelecida na referida Lei, com a participação dos segmentos escolares.

A construção de propostas pedagógicas coletivas amplia as discussões dentro dos espaços escolares e evidencia a necessidade de refletir sobre a importância do desenvolvimento das instâncias coletivas como articuladoras da gestão escolar, em todos os aspectos: administrativos, financeiros e pedagógicos (LÜCK, 2009).

Nesse sentido, assinala que a gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, alinhada com as diretrizes e políticas educacionais, com compromisso com os princípios democráticos e com os métodos de organização, e com a criação de um ambiente que favoreça um espaço educacional autônomo, que compartilhe e tome decisões conjuntas buscando autonomia para o exercício de sua missão (*idem*).

Ainda na concepção de Lück (2009), a gestão escolar é dividida em dimensões que se articulam. A autora classifica as dimensões em gestão democrática e participativa, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e do cotidiano escolar. Para ela, as dimensões da gestão escolar são inter-relacionadas, todas interdependentes, e as ações encadeadas e conexas no cotidiano escolar demandam a combinação de todas elas.

A gestão pedagógica, no contexto da gestão escolar, compreende a articulação entre todas as ações educacionais desenvolvidas na escola, bem como o monitoramento dessas ações a partir das informações construídas nos espaços de avaliação do trabalho escolar. Lück (2013) aponta que a educação, sendo um processo intencional, organizado, sistemático e orientado para prover a realização da formação e a aprendizagem dos alunos, necessita de um acompanhamento das condições e dos processos necessários, de monitoramento e de avaliação da prática educacional. A autora ainda afirma que monitorar significa olhar detalhes e especificidades do processo educacional, de maneira a compreender seu funcionamento e sua relação com os resultados, a fim de garantir uma maior efetividade das ações, bem como aprender sobre quais são mais efetivas e quais são aquelas que menos contribuem.

Assim, a gestão do trabalho escolar, com base no conhecimento da realidade, torna-se indispensável para que haja coerência entre as ações de avaliação e planejamento e os resultados obtidos no dia a dia da escola. Nesse sentido, Lück (2013) afirma que o monitoramento e a avaliação não se constituem como práticas adotadas por gestores educacionais e escolares, e aponta que a falta de entendimento sobre a importância de dados atualizados e em constante uso pelas redes de ensino é demonstrada em planos e programas educacionais baseados em intenções vagas e genéricas, que não se concretizam, uma vez que estão fora da realidade vivenciada. Assim, dados e conjuntos de dados sugerem e explicam o que funciona e o que deixa de funcionar em um determinado programa e, por isso, são indispensáveis ao planejamento educacional. Assim, se os dados forem

[...] Devidamente analisados, comparados e interpretados, oferecem grandes contribuições à melhoria educacional, por suas inúmeras contribuições, como por exemplo: i) permitem retirar lições e significados produzidos ao longo do trabalho; ii) mudar o que deve ser mudado; iii) aprender e desenvolver competências; iv) além de tornar as ações mais efetivas, por mantê-las na tensão adequada- nem frouxa demais, em decorrência de olhar e atenção despreocupados; nem tensa demais, como resultado do olhar autoritário e rígido, em vez de inquiridor de significado (LÜCK, 2013, p. 33).

Lück (2013) também destaca que o tempo dedicado à função de avaliar e monitorar constitui uma maior garantia da realização dos objetivos educacionais propostos, e demonstração de compromisso. Aponta que este é um compromisso da gestão e da supervisão escolares, em qualquer nível e contexto de atuação. Assim, “[...] o profissional que tem compromisso com a qualidade de seu trabalho e com seus resultados monitora e avalia suas ações, assim como aceita de bom grado um olhar externo, no mesmo sentido” (*Ibidem*, p. 34).

A autora ainda defende que a prática da avaliação e o monitoramento se tornam burocráticos quando os dados e as descrições produzidos apenas geram documentos que não têm utilidade para a melhoria do processo educacional, ou quando são produzidos de forma autoritária, deixando as pessoas sob pressão e temerosas de serem culpabilizadas pelos resultados. O propósito do monitoramento e da avaliação precisa assumir um viés de construção de subsídios para a gestão pedagógica por meio do conhecimento das práticas do dia a dia da escola.

[...] O propósito de monitoramento e avaliação é o de produzir conhecimentos claros e objetivos sobre as necessidades e demandas educacionais, assim como sobre seus processos e contribuições que devem ser compartilhado, de modo a gerar ambiente de crescimento e desenvolvimento que emancipa a todos os envolvidos pela ação crítica e reflexiva assumida coletivamente (LÜCK, 2013, p. 35).

O monitoramento e a avaliação do trabalho educacional, quando exercidos colaborativamente com os atores das ações educacionais, se tornam práticas efetivas e possibilitam aos atores o desenvolvimento de uma consciência mais elevada e abrangente sobre seu trabalho: é a escola pensando e refletindo sobre o seu próprio trabalho (*idem*). A autora ainda apresenta algumas indagações que devem ser feitas ao se pensar o trabalho escolar do cotidiano: as ações realizadas promovem resultados positivos ou negativos? Como são realizadas as ações? As ações educacionais são dirigidas de modo eficaz a todos os alunos? Como o professor distribui atenção a cada aluno? Como são atendidos e orientados os alunos em condição de risco?

Assim,

[...] construir uma cultura de sucesso escolar para promoção da aprendizagem de todos os alunos requer uma atenção contínua aos menores atos, arranjos, gestos e competências, na relação com os alunos, de forma que cotidianamente sejam orientados a aprender, e que aprendam o que compete à escola lhes ensinar, estabelecendo uma trilha cumulativa, de sucesso educacional (LÜCK, 2013, p.40).

Nesse sentido, é necessário construir uma dinâmica de avaliação e monitoramento do trabalho escolar que supere as práticas comuns e repetitivas que muitas vezes são realizadas. As relações pedagógicas estabelecidas devem adotar direções de construção crítica e democrática da escola, para não correr o risco de permanecer reproduzindo uma cultura escolar de autoritarismo, seletividade e exclusão social (DALBEN, 2010).

Sobre isso, Lück (2013) afirma que o processo de monitoramento e avaliação em educação estabelece, de forma sistemática, a adoção de práticas de observação, registro de fenômenos observados, interpretação de significados, identificação de melhorias necessárias, planejamento dessas melhorias e sua implementação.

No cenário de avaliação e monitoramento do trabalho escolar, é importante destacar que a gestão e a equipe pedagógica devem definir espaços e instrumentos

para possam ser efetivados. Lück (2009) atribui ao gestor escolar diversas competências para que a gestão pedagógica se efetive. Para a autora, o gestor

[...] promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos. Cria na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, auto-imagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados. Identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica. Acompanha e orienta a melhoria o processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de *feedback* correspondente. Articula as atividades extrassala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada (LÜCK, 2009, p. 93).

De acordo com tais competências, é importante destacar que o gestor escolar necessita fortalecer os espaços de avaliação do trabalho pedagógico realizado pelos professores na escola, e assim obter informações que darão subsídio às ações de gestão. Dentre os espaços escolares de deliberação e tomadas de decisão sobre o trabalho pedagógico, podem ser destacados os conselhos de classe, devido ao seu caráter de avaliação e de compartilhamento de resultados.

Dalben (2010) aponta que o conselho de classe se destaca entre as instâncias colegiadas da escola por ser capaz de dinamizar a gestão pedagógica. Assinala que, para que isso aconteça, é fundamental que tanto o diretor quanto os professores da escola estejam atentos aos rumos dados às relações sociais presentes na organização do ensino e no trabalho escolar como um todo.

Os conselhos de classe são instâncias colegiadas compostas por especialistas, gestores e docentes das diversas disciplinas, que ocorrem no âmbito da escola para a análise do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos e das turmas dentro de um determinado período avaliativo. Porém, como tornar este espaço um momento de construção de dados do trabalho escolar?

A construção de uma sistemática de avaliação do trabalho pedagógico na escola requer organização, dedicação, monitoramento e avaliação, além de tempo

para realizar as ações. Além disso, é preciso definir que indicadores serão utilizados para o acompanhamento do trabalho escolar.

Os conselhos de classe são espaços em que os resultados de desempenho dos alunos vêm à tona. Assim, tornam-se locais em que a avaliação do trabalho escolar pode ser realizada, a partir da compreensão das informações dos alunos demonstradas.

Dentre os aspectos do trabalho escolar a serem pontuados nos conselhos de classe, está a concepção dos procedimentos de avaliação utilizados pelos professores em sala de aula: qual é o sentido das avaliações e quem deve se apropriar de seus resultados?

De maneira geral, os professores devem tomar os resultados das avaliações como uma informação sobre o desenvolvimento de seu próprio trabalho, em um sistema que se retroalimenta. Nadal (2012, p. 205) chama atenção a respeito de que o conselho de classe é de suma importância para a reflexão sobre a aprendizagem dos discentes. Assinala, também, que é durante a realização dos conselhos “[...] que a comunidade escolar deve verificar a relação entre a prática pedagógica da escola e seu projeto político pedagógico, visando estabelecer propostas para correção de rumos e desvios”.

Dalben (2004, [s.p.]), dentro desta perspectiva, aponta que “[...] quando se discute o conselho de classe, discutem-se também as concepções de avaliação escolar presentes nas práticas dos professores e ainda a cultura escolar em geral e a cultura específica da escola que as vem produzindo”. Nesse sentido, propõe-se que os conselhos de classe sejam espaços de avaliação do trabalho escolar que envolve a reflexão sobre a transformação da prática pedagógica e a necessidade de novas concepções de avaliação.

A gestão pedagógica baseada em dados e evidências pode ser construída por meio de uma agenda educacional permanente proposta pelo gestor e pela equipe pedagógica dentro da escola, com reuniões pedagógicas, conselhos de classe, grupos de estudos e outros instrumentos de coleta de informações sobre o trabalho escolar. A organização desta agenda aponta para uma gestão estratégica, que reconheça a necessidade do envolvimento de todos os atores na gestão do trabalho escolar, firmando compromissos, metas em comum, e compartilhando responsabilidades. Neste contexto, Lück (2009) afirma que o gestor escolar deve buscar ser influente no sentido de envolver toda a equipe liderada nas decisões mais

complexas relacionadas ao trabalho realizado pela instituição em todas as esferas – administrativas, financeiras e pedagógicas. Deve ser influente no sentido de mobilização, para discutir os resultados e as práticas escolares que os subsidiaram. Para que esta ação gestora se torne prática, o planejamento é estratégia importante.

Conforme já descrito, a rotina diária da Escola Campestre é complexa devido a vários fatores, com destaque para o grande número de alunos atendidos, o grande número de professores, e as dificuldades em conseguir reunir todos para realizar planejamentos e discutir assuntos relacionados às turmas. Neste cenário, a organização das reuniões pedagógicas tem se constituído como um dos grandes desafios para a equipe de gestão escolar. No entanto, apesar dos desafios na logística dos encontros para práticas de planejamento, não é possível ignorar as necessidades de se ter uma melhor gestão do trabalho escolar a fim de alcançar melhores resultados. Os professores necessitam construir uma visão sistematizada do trabalho escolar e compreender a necessidade de protagonizar ações, em conjunto com a equipe gestora, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e a obtenção de melhores resultados dos alunos. Para isso, os docentes precisam estar envolvidos em todo o processo de gestão.

No contexto da gestão pedagógica, as reuniões de conselho de classe podem ser consideradas como lentes de aumento de todo o trabalho escolar, nas quais os resultados do trabalho desenvolvido pelos professores se evidenciam por meio de relatórios escritos, de discursos e da construção de propostas de intervenção. O conselho pode se tornar um instrumento de avaliação do trabalho docente, com a construção de acordos e compromissos para a melhoria dos resultados, se conduzido de forma sistematizada e organizada.

2.1.2 A profissionalização docente na educação básica brasileira: o professor como gestor do processo de aprendizagem dos alunos

As reformas educacionais ocorridas em vários países, dentre eles o Brasil, a partir da década de 1990, provocaram intensas mudanças na organização das políticas públicas educacionais. Uma nova tendência das políticas educacionais foi instituída nestas reformas, que pode ser percebida principalmente pela descentralização da gestão escolar com a participação da comunidade, a instituição de sistemas de avaliações em larga escala, e o crescimento das políticas de

accountability – os atores responsáveis pela execução das políticas públicas são também responsáveis por seus resultados, sejam eles de sucesso ou de fracasso (OLIVEIRA, 2007).

Neste cenário em que se instalou o aprofundamento de estudos das questões educacionais e de estratégias de melhoria de educação ofertada à sociedade, o docente passou a ser reconhecido como um importante agente de mudanças e da democratização das escolas, conforme propõe Oliveira (2004). A autora destaca que as reformas que tomaram corpo nos países da América Latina, nos anos de 1990, resultaram em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. Aponta, ainda, que o trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, mas agora “[...] compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (*ibidem*, p.6).

Weber (2003) afirma que, no contexto histórico brasileiro, a normatização do trabalho da docência teve início quando o Estado avocou para si o controle da escola, a fim de atender as necessidades de escolarização da sociedade brasileira impostas pelo processo de modernização da sociedade. A Constituição de 1988, em seu Artigo 206, estabelece, entre os princípios básicos do ensino, a valorização dos profissionais da educação escolar (Princípio V). A dimensão profissional da docência é pontuada no parágrafo único do Artigo 206, que estabelece que

[...] A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, dentre outras exigências para a atuação no exercício do magistério na educação básica, definiu a obrigatoriedade da formação superior para os docentes das séries iniciais, sendo que, até então, eram aceitos profissionais de cursos de magistério médio, Licenciados em Pedagogia ou em outras Licenciaturas. Lins (2013), ao considerar aspectos da história da docência e o debate sociológico acerca das profissões, entende que o Estado assumiu um importante papel no processo de profissionalização docente, e aponta que as tensões presentes na relação entre o Estado e o professorado, decorrentes da luta pelo reconhecimento e pela valorização, culminaram na obrigatoriedade de formação superior para o profissional

das séries iniciais. O autor ainda pontua que o movimento do Estado em direção à profissão docente, ao requerer o nível superior para o seu exercício, deu a oportunidade de criar o monopólio profissional, protegendo o mercado de trabalho dos que não passaram pela formação prevista na legislação e que não deveriam estar autorizados para o exercício docente. Todavia, esta exigência na prática dos sistemas de ensino, principalmente em relação aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, não é cumprida, e professores são contratados em caráter precário, com poucas requisições para a atuação nas salas de aula e sem a formação completa e ou específica para o exercício da docência.

Weber (2003) aponta que a Lei nº 9.394/1996 introduz uma curvatura na questão da profissionalização docente ao substituir a expressão *profissional do ensino* pela expressão *profissionais da educação*. Afirma, ainda, que a primeira remete a uma visão nitidamente conteudística, e a segunda propõe que, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, é preciso considerar também a dimensão política e social da atividade educativa. O autor também considera que foi a primeira vez que a legislação educacional apontou as tarefas do professor, delimitando, dessa maneira, sua área de jurisdição. Neste sentido, o estado atuou em direção à profissionalização docente.

Os movimentos da profissionalização docente que emergiram dentro dos processos de reformas educacionais apontam para novos padrões de organização do trabalho escolar, que podem estar forjando um novo perfil de trabalhadores docentes e uma nova identidade, o que incide sobre o movimento de profissionalização do magistério, conforme propõe Oliveira (2010).

Oliveira (2010) ainda aponta que a participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração, na decisão e na execução de determinadas políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência no âmbito da gestão escolar, refletida na necessidade de se criarem mecanismos mais coletivos e participativos na escola. Esta flexibilidade, com a abertura da participação da comunidade, por sua vez, nem sempre é vista com bons olhos por alguns profissionais docentes, os quais vêm nos espaços democráticos uma ameaça à organização de seu trabalho pedagógico e dos procedimentos de avaliação.

Outro aspecto importante a ser considerado dentro da profissão docente, e que é inerente à função, é a capacidade de realização dos trabalhos coletivos exigidos rotineiramente nos espaços escolares. Estas propostas de

compartilhamento de ações exigem do profissional autonomia e espírito de cooperação, o que nem sempre é simples de ser construído, pois tem formação fragmentada e específica por áreas de conhecimento, direcionada para as disciplinas de atuação. Além disso, os docentes estão inseridos em um modelo de sociedade que estimula a competição, e não a cooperação. A prática de compartilhar ações pode ser desenvolvida no âmbito escolar, mediante a organização de espaços coletivos para tal. Isso implica a reorganização dos espaços escolares dedicados aos encontros pedagógicos, pelas equipes gestora e pedagógica.

A profissão docente apresenta características bastante peculiares e se difere de outras por seu caráter construtivo, pela possibilidade de aprender enquanto ensina. O professor ensina e aprende a profissão enquanto a exerce. Constrói conhecimentos também em ação, mesmo que pressuponha uma formação teórica de base (FERREIRA, 2011).

Lins (2013) assinala que o processo de profissionalização docente se constitui como a luta de um grupo ocupacional para ser reconhecido, valorizado, e se estabelecer como uma profissão. Neste contexto, é importante destacar alguns aspectos fundamentais sobre as especificidades da ação de ensinar. O que ensinar e como ensinar? Que habilidades este profissional precisa ter domínio para exercer a atividade de ensinar?

Roldão (2007) afirma que o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, é a ação de ensinar. Todavia, para o autor, esta ação assumiu um padrão de complexidade, que exige dos profissionais docentes não só habilidades comunicativas para transmitir conhecimentos, mas uma formação especializada que lhe dê condição de interagir com o aprendiz, ser mediador do conhecimento e contribuir para que o aluno possa ter aprendizagens satisfatórias.

Assim, o papel do professor tem sido um dos temas norteadores dos debates educacionais. A expectativa de ter um professor como alicerce dos processos de aprendizagem abre indagações sobre o que é necessário a este profissional para que consiga sustentar sua atuação neste novo cenário de exigências educacionais.

Como descrito anteriormente, as demandas apresentadas pelas políticas educacionais vigentes têm forjado os processos de profissionalização docente nos sistemas de ensino da educação básica. Lück (2014) aponta os profissionais docentes como responsáveis pela gestão dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, dentro do âmbito da gestão pedagógica. Neste contexto, eles

precisam desenvolver ou aprimorar habilidades para que a gestão produzida na sala de aula resulte na aprendizagem e na formação dos alunos. A autora avalia que, como o professor atua com os alunos de forma direta, exerce influência direta sobre sua aprendizagem e formação, e o papel que desempenha é preponderante na definição da qualidade do ensino. Assim, o docente é a pessoa diretamente responsável por interpretar e empregar todos os elementos disponíveis ao processo de ensino aprendizagem, interagindo com eles de acordo com a interpretação que faz deles, de si mesmo e do próprio trabalho (*idem*).

Neste contexto, é preciso refletir sobre quais incentivos internos e externos à escola têm sido oferecidos aos docentes para que participem ativamente do trabalho escolar, conforme as exigências estabelecidas. As políticas públicas de valorização docente assinalam uma carreira bem estruturada, condições de trabalho favoráveis e oportunidades de formação inicial e continuada. Isso pode ser evidenciado em documentos como o Conae 2014 e o PNE/2014. A proposta de valorização dos professores da educação básica presentes nos textos da Conae/2014 apontam temas fundamentais sobre a valorização docente. Dentre eles, podemos elencar: i) remuneração justa, com o cumprimento da lei do piso nacional estipulado; ii) formação inicial e continuada; e iii) planos de carreira docente com incentivos a permanência na função docente. A Lei nº 13005/2014 (PNE/2014), nas Metas 15, 16, 17 e 18, também trata da valorização docente com propostas de estratégias de políticas públicas de piso salarial nacional, formação continuada e plano de carreira.

Destacamos alguns pontos das oito estratégias da Meta 18, que tratam de assegurar planos de carreira para os profissionais da educação em todos os sistemas de ensino: i) a realização de concursos para que os docentes se tornem ocupantes de cargos de provimento efetivo; ii) orientação especializada para o iniciante na carreira docente e cursos de aprofundamentos na área de atuação; iii) licenças remuneradas e incentivos previstos nos planos de carreira para a qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Estas estratégias são consideradas os melhores incentivos para um docente.

Apesar de previstos na legislação, estamos ainda distantes de alcançar todos os benefícios. As propostas de plano de carreira docente que têm sido oferecidas pela maior parte das redes de ensino têm trazido pouco entusiasmo aos professores que estão na ativa, e não chamam a atenção para o ingresso na carreira.

Apesar de as condições saturadas de trabalho não contribuírem para que os professores que atuam na educação básica pública participem de processos de formação continuada, esses têm consciência de que a formação em serviço permite a constante reflexão sobre sua prática, oportunizando o conhecimento de novas metodologias de trabalho direcionadas para as demandas que têm sido apresentadas nas escolas. Nóvoa (1997 apud SANTOS, 2004) aponta que a

[...] formação continuada é antes de tudo, uma releitura das experiências que ocorrem na escola, significando uma atenção prioritária às práticas dos professores, ressaltando-se que o espaço de formação continuada é o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais concebendo essa formação como uma intervenção educativa solidária aos desafios de mudanças das escolas e dos professores.

Em Minas Gerais, os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio carecem de formação em serviço, com aprofundamentos para atuar nestas etapas. As formações disponibilizadas têm sido mais voltadas para os programas que são implementados pela SEE-MG. Estes programas, na maioria das vezes, chegam às escolas por meio de especialistas ou membros da equipe gestora que participam de encontros com analistas educacionais da SRE e que têm a responsabilidade de repassar as instruções. Este tipo de formação nem sempre é bem aceito entre os professores, pois entendem como políticas *up-down*, impostas, sendo necessário um tempo para que todos se ajustem às propostas e as cumpram.

A valorização profissional, através de políticas de melhorias salariais, constitui o incentivo fundamental para a atuação docente. Os professores, de maneira geral, precisam enfrentar jornada de trabalho dupla para garantir seu sustento e de sua família. Há um descumprimento das políticas públicas de valorização docente em relação à remuneração, e muito do que foi conquistado na última década é resultado de movimentos de reivindicações, como paralisações e greve dos trabalhadores, e de intensas negociações entre sindicatos e governo, com pequenos aumentos nos salários. No caso específico de Minas Gerais, os professores que atuam nas escolas públicas estaduais não gozam de incentivos significativos de natureza financeira, ou até mesmo de prestígio.

Os professores efetivos que atuam na rede estadual têm um plano de carreira, com direito a progressão e promoção, e seu trabalho é analisado em um

processo de avaliação de desempenho, sendo que os resultados das avaliações são considerados. A progressão é a passagem do servidor público efetivo para um grau imediatamente superior, no mesmo nível de carreira, e os requisitos necessários são: ter concluído o estágio probatório, sendo considerado apto pelo parecer conclusivo da avaliação especial de desempenho; e ter completado 1095 dias de efetivo exercício no cargo. Como regra geral, o servidor deve ter cumprido o interstício de dois anos de efetivo exercício no mesmo grau e ter duas avaliações periódicas de desempenho individual satisfatória (mínimo de 70 pontos) desde a progressão anterior. A progressão implica 2,5% de aumento médio no vencimento básico do servidor. A promoção, por sua vez, é a passagem do servidor público efetivo para um nível imediatamente superior na mesma carreira. Faz jus à primeira promoção o servidor que concluiu o estágio probatório, sendo que a contagem do interstício de cinco anos se inicia após a conclusão do período de estágio. Isso quer dizer que se somam os 1095 dias de efetivo exercício do estágio probatório com o interstício de cinco anos no mesmo nível, e que o período total necessário para obter a primeira promoção é de oito anos. Quanto a um professor que faz um mestrado, por exemplo. Se ele estiver em estágio probatório, seu tempo para promoção só será computado a partir do término do estágio, i.e., só poderá ser promovido pelo título de mestre após cinco anos do final do estágio probatório.

Os professores contratados (designados) recebem seu salário mensalmente, conforme tabela de vencimentos até o encerramento do contrato, que ocorre em 31 de dezembro do ano corrente, e não recebem nenhum tipo de gratificação por tempo de serviço. Além disso, seu trabalho não é submetido à avaliação de desempenho. Esta situação acaba gerando, em alguns profissionais, certo descompromisso com o desempenho de sua função. Por outro lado, temos profissionais contratados que desenvolvem o trabalho docente com excelência, mas isso não lhes garante o direito de ter o seu contrato renovado na mesma escola devido aos procedimentos legais que amparam as contratações. Assim, na contramão da profissionalização dos docentes da educação básica, temos assistido a um processo de precarização da função docente, com contratos precários para a atuação de profissionais despreparados. Neste cenário, a equipe gestora trabalha com duas categorias profissionais em relação ao vínculo empregatício, o que dificulta o processo de assumir responsabilidades sobre o trabalho escolar.

Os profissionais que se qualificam em níveis de mestrado e doutorado, por exemplo, não possuem incentivos para permanecer nas redes estaduais e municipais e, por isso, acabam migrando para as redes federais ou particulares, onde são mais bem valorizados.

Reconhecemos que há um esforço por parte do governo estadual, nos últimos dois anos, para garantir a nomeação de professores com concurso vigente e melhorias remuneratórias com a proposta de atingir o piso nacional, mas ainda há muito que fazer nesse sentido.

É evidente que todas as questões pontuadas anteriormente sobre a busca de estabilidade no trabalho, plano de carreira e remuneração, incidem sobre o desenvolvimento do trabalho escolar, e exigem da gestão estratégias para o reconhecimento do trabalho realizado dentro da escola pelos professores, incentivando-os a desenvolver suas competências de forma autônoma. Assim, na Escola Estadual Campestre, entre os incentivos internos, o Plano de Gestão Individual (PGDI), instrumento de avaliação de desempenho proposto pelo servidor efetivo no início de cada ano letivo, tem sido mais bem trabalhado. O PGDI é um dos instrumentos que dá subsídios para a avaliação do trabalho do servidor. Nele, são propostas metas e ações dentro da área de atuação do profissional. As propostas do PGDI de alguns professores já têm sido realizadas em colaboração com a gestão e com os especialistas, que juntos estabelecem metas e ações a serem desenvolvidas nas turmas que leciona, com o objetivo de empreender melhorias no trabalho executado e, ainda, incentivá-lo a desenvolver ações que agreguem valor ao seu trabalho. Esta ação ainda é tímida e precisa ser mais bem estruturada.

Em relação ao trabalho diário desenvolvido no espaço escolar, é importante construir um ambiente de coletividade e de incentivo à autonomia dos docentes. Para tanto, conforme afirma Lück (2014), é preciso compreender

[...] os professores, com seus valores, sua formação, seus conhecimentos, habilidades e atitudes, suas expectativas quanto aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e ao próprio trabalho docente para essa promoção; a natureza de sua experiência profissional, o nível de comprometimento com seu trabalho e sensibilidade em relação aos alunos como pessoas (LUCK, 2014).

Neste contexto, outro incentivo que tem sido desenvolvido no espaço escolar é o de possibilitar aos professores que desenvolvam projetos interdisciplinares para impulsionar o trabalho coletivo.

Os incentivos que são oferecidos para o aprimoramento do trabalho docente são voltados para a formação em serviço por meio da participação em cursos disponibilizados pela SEE-MG, pelo MEC ou por outras instituições.

2.2 Coleta de dados: fichas pré-conselho e roteiro

Tendo por base que as reuniões de conselho de classe se organizam de maneira que envolvem três momentos que se articulam – pré-conselho, reunião do conselho e pós-conselho – decidimos intervir diretamente nos dois primeiros momentos, com a finalidade de caminhar no sentido de transformar as reuniões em espaços de análise com base nos dados produzidos pela escola e daqueles provenientes das avaliações externas. A partir disso, planejamos a reelaboração da ficha que os professores preenchem antes do conselho (ficha pré-conselho, Apêndice A), com o objetivo de trazer elementos de análise e gestão pedagógica para a etapa em que os professores se vêem diante dos dados referentes ao desempenho dos alunos. Também elaboramos um roteiro (Apêndice B) para ser seguido durante as reuniões do conselho de classe do 1º bimestre de 2017, das turmas de 6º e 7º anos.

Admitimos que as reuniões de conselho de classe constituem um espaço de avaliação do trabalho docente, uma vez que são discutidos os resultados dos trabalhos realizados em sala de aula e o desempenho dos alunos a partir deles. Nesse contexto de discussão, é importante que a equipe de docentes possa compreender os resultados das turmas e identificar os fatores que contribuíram para o seu sucesso ou fracasso, e ainda rever as metodologias de trabalho desenvolvidas. Nesse sentido, é imprescindível construir um grupo de trabalho que tenha interesses compartilhados em relação àquelas turmas.

Na fase denominada pré-conselho, foi disponibilizada para os professores a ficha de desempenho das turmas para o registro de informações sobre os resultados da avaliação diagnóstica¹⁸ e das avaliações realizadas pelo professor durante o 1º

¹⁸ A avaliação diagnóstica/ação avaliativa é realizada no início de um processo de aprendizagem e tem a função de obter informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos

bimestre. A ideia, primeiramente, era verificar o comportamento e as percepções dos professores sobre as alterações na ficha. Depois, nossa intenção era avaliar a capacidade de articulação e análise dos dados pelos professores. Na ficha, foram solicitadas informações sobre os objetivos priorizados na avaliação diagnóstica, assim como a base de referência dos conteúdos para a formulação dela. Estas fichas foram entregues 10 dias antes do conselho de classe, e solicitada a devolução em até dois dias antes da data prevista para o conselho. A maioria dos professores conseguiu entregar dentro do prazo estabelecido, mas houve quem entregasse a ficha no dia do conselho.

Assim, foi criada uma proposta de escala para medir o desempenho dos alunos, a saber:

- Baixo (de 0 a 59% de acertos)
- Médio (de 60% a 80% de acertos)
- Ótimo (de 80% a 100% de acertos)

Com a escala, pretendíamos agrupar alunos que se encontravam em situação de alerta (aqueles do *grupo médio*), bem como os alunos que necessitavam de intervenção imediata (aqueles do *grupo baixo*). A escala também permitiria, ao menos em partes, que as subjetividades da relação professor-aluno tivessem menos influência na caracterização dos estudantes. Além disso, a escala nos deu uma dimensão do trabalho pedagógico, uma vez que resultados recorrentes de maioria da turma no *grupo baixo* poderia sugerir a necessidade de (re)avaliação da prática docente.

O resultado da avaliação diagnóstica foi apresentado em porcentagem de alunos distribuídos pela escala. Em relação aos resultados das avaliações do 1º bimestre, foram também solicitadas informações sobre os métodos avaliativos utilizados pelos professores com as turmas, os objetivos priorizados, as bases de referência para a formulação das avaliações e a relação entre os conteúdos listados na avaliação diagnóstica nos trabalhos no 1º bimestre. Os resultados dos alunos, no 1º bimestre, foram apresentados em percentuais também distribuídos entre as opções da escala mencionada. As fichas foram preenchidas por oito professores que atuam nas cinco turmas dos anos finais do turno da tarde, sendo duas turmas de 6º

ano, com o total de 60 alunos, e três turmas de 7º ano, com o total de 79 alunos, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Dos professores que fizeram parte da pesquisa, seis são efetivos, sendo que três atuam há mais de 10 anos na escola e 15 anos na docência, dois atuam há mais de cinco anos na escola, e uma professora é efetiva há menos de dois anos. A professora de História é designada, mas habilitada para o cargo, e o professor de Matemática do 6º ano 2 é autorizado¹⁹ por CAT a lecionar. As fichas foram preenchidas antes do conselho de classe e entregues à especialista de educação básica (pedagoga) do turno. Parte dos professores entregaram as fichas preenchidas e cumpriu o prazo de dois dias antes da realização do conselho de classe, outros entregaram um dia antes do conselho. Não houve tempo hábil antes da reunião para que pudéssemos analisar todas as fichas entregues pelos professores, porque tivemos uma série de atividades do cotidiano da escola e, ainda, uma reunião na SRE de Ouro Preto, no dia do conselho, retornando para a escola praticamente no horário da reunião. Tivemos a oportunidade de conversar individualmente com os professores, solucionando dúvidas enquanto preenchiam as fichas pré-conselho.

Para a realização do conselho de classe do 1º bimestre, das turmas de 6º e 7º anos do ensino fundamental (turno vespertino), foi desenvolvido um roteiro para guiar as discussões. A ideia basilar deste roteiro foi chamar a atenção dos professores para o fato de que o conselho de classe é um espaço em que devem ser trabalhados dados empíricos sobre o rendimento dos alunos, bem como se deve fazer uma espécie de avaliação sobre o trabalho dos professores. O registro da reunião foi feito por meio de notas em um caderno de campo.

As informações registradas pelos professores e sua discussão na reunião do conselho de classe foram objeto da análise que se seguirá.

2.2.1 O pré-conselho: construção de diagnósticos pelos professores para a reunião do conselho de classe

Durante e após o preenchimento das fichas de pré-conselho pelos professores, a equipe gestora da escola recebeu algumas dúvidas e solicitações de

¹⁹ Professor estudante de Licenciatura em Física.

ajuda por parte deles. Alguns relatos mostram que os docentes consideraram a ficha um pouco extensa, com muitas informações, e de difícil preenchimento. Uma consideração relevante foi feita por uma professora a respeito da atividade de reflexão sobre os resultados dos alunos no bimestre, acrescentando que registrar informações sobre os processos avaliativos utilizados nas turmas não foi tarefa fácil. Esta ênfase nas dificuldades de se construir uma reflexão a partir das avaliações internas da escola, de maneira geral, é um reflexo da falta de hábito de considerar evidências produzidas no próprio processo de ensino como fonte de informações para o planejamento da prática docente.

Outra professora pontuou, ainda, que as informações ficaram muito parecidas nas fichas produzidas por ela, pois as turmas apresentam as mesmas dificuldades. Além disso, foi também discutido que, para um professor com muitas turmas, o preenchimento das fichas será algo trabalhoso e demorado. Estas informações corroboram aquelas acima mencionadas, de forma que podemos sugerir que o planejamento feito pelos professores, quando feito, não leva em consideração um mapeamento geral (e individual) dos resultados dos alunos. Assim, é possível confirmar a ideia de que a concepção dos professores em relação à mobilização de informações pré-conselho de classe é de que isso se constitui como um ritual burocrático. A partir disso, não justificaria a rotina de preenchimento de papéis, pois isso não levaria a mudanças significativas. É claro que esta reação pode ser também efeito dos diferentes formatos com que os conselhos de classe foram realizados até o momento.

Esta discussão em torno do monitoramento dos resultados como um elemento essencial ao planejamento das ações gestoras e docentes remete-nos ao que foi chamado por Lück (2013) de *acompanhamento contínuo*. Para a autora, ele

[...] é feito de modo a identificar, dentre outros aspectos: (i) desvios de rumos em relação ao planejado; (ii) dificuldades eventuais e inesperadas ocorrentes no processo de implementação; (iii) como e quando ocorrem; (iv) alternativas para se poder promover correções necessárias [...] (LÜCK, 2013, p. 38).

O planejamento também surge, direta ou indiretamente, na análise dos dados disponibilizados pelos professores na ficha pré-conselho. Quando o objetivo da avaliação diagnóstica foi tomado como objeto de análise, podemos resumir algumas das percepções mais enfatizadas da seguinte maneira: i) averiguar os

conhecimentos assimilados pelos alunos em etapas anteriores; ii) realizar sondagem sobre procedimento de leitura, escrita e interpretação de textos nas diferentes disciplinas; e iii) identificar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos. Sem dúvida, estas podem ser reconhecidas como funções de uma avaliação diagnóstica. Contudo, chama a atenção o fato de que, poucas vezes, a avaliação diagnóstica foi relacionada com o replanejamento da prática dos professores.

Apesar de a avaliação diagnóstica ter sido realizada pela maioria dos professores, ficou claro que os seus resultados foram pouco utilizados na construção de um replanejamento do trabalho para as turmas. Em algumas disciplinas, o que foi apontado como um dos principais erros das avaliações diagnósticas permaneceu como principais dificuldades também nas avaliações do 1º bimestre. Além disso, os mesmos alunos que apresentaram baixo rendimento na avaliação diagnóstica, de acordo com a escala criada, foram os que tiveram baixo desempenho nas avaliações do 1º bimestre. Assim, é possível sugerir que as ações realizadas nesta etapa do ano letivo tiveram pouco ou nenhum efeito sobre o processo de aprendizagem. Ainda, em relação à identificação das dificuldades dos alunos, é possível verificar certa padronização, i.e., diferentes turmas apresentaram as mesmas dificuldades. Neste contexto, chama a atenção a seguinte questão: como um aluno que apresenta dificuldades em realizar leitura e interpretação de pequenos textos poderá ter domínio e assimilar as informações de textos históricos e científicos trazidos nos livros didáticos, ou ainda interpretar exercícios com diferentes gêneros textuais que acompanham estes textos?

A dificuldade de estabelecer uma relação entre o diagnóstico possível de ser construído e o replanejamento pode ser explicada em decorrência de práticas de planejamento que são realizadas no início de cada ano letivo, dentro de dias escolares destinados a este fim, sem que haja um conhecimento prévio das turmas e do nível de aprendizagem em que os alunos se encontram, o que pressupõe, também, certa ritualização no cumprimento de um plano para as turmas de forma desconectada da realidade.

A prática de realizar diagnósticos é uma atividade relativamente nova na agenda dos professores da Escola Campestre, sendo que estão mais acostumados a propor e trabalhar para o cumprimento de um plano de ensino em cada série. Esta prática se torna ainda mais complexa quando se tratam de professores que atuam nos anos finais e no ensino médio, nos quais ministram aulas por disciplinas para

muitas turmas e têm um número grande de alunos. O ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as turmas é, para muitos docentes, o conteúdo previsto para aquela série, sem levar em conta as etapas anteriores. Muitos apontam a avaliação diagnóstica como desnecessária e não a realizam. Outros apontam que o fato de ter trabalhado com as turmas no ano anterior possibilita certo conhecimento das necessidades dos alunos e das intervenções necessárias.

Assim, é possível constatar que a compreensão da importância da avaliação diagnóstica para o planejamento do trabalho docente é um dos pontos essenciais, que precisa ser mais bem trabalhado nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe. Lück (2009), nesse sentido, fala sobre a importância do professor na identificação das necessidades de aprendizagem e formação dos alunos, e na determinação do que e como o aluno aprende. A autora afirma que “[...] tendo em vista que o professor atua diretamente com os alunos, exercendo a influência direta sua aprendizagem e formação, o papel que desempenha é preponderante na qualidade do ensino recebido por eles” (LÜCK, 2014, p. 53). O diagnóstico possibilita ao professor, então, adequar suas práticas pedagógicas às necessidades apresentadas pelos alunos, para que possam ter uma efetiva aprendizagem.

A falta de conhecimento das necessidades de aprendizagem da turma e dos alunos contribui para que o professor se sinta fracassado, muitas vezes diante de resultados abaixo do esperado e da falta de interesse dos alunos. Isso foi evidenciado na fala de um professor na reunião do conselho de classe:

[...] Os alunos não apresentam interesse pelas aulas e não trazem materiais básicos (livro e caderno), não cumprem com as tarefas de sala e nem de casa, e penso que é uma turma que precisa de intervenções urgentes, pois são fortes candidatos à reprovação (ESCOLA CAMPESTRE, 2017).

É possível compreender que há certa dificuldade em buscar alternativas pelo professor e pela escola para que os alunos não sejam reprovados, o que significa pensar coletivamente sobre o diagnóstico das dificuldades. Além disso, pode ser observada uma tendência em reforçar aspectos comportamentais dos alunos. Reportamo-nos a Lück (2014, p. 55), que considera a análise superficial da conduta dos alunos por parte dos docentes uma tendência limitada que precisa ser superada. A autora aponta que

[...] Embora os múltiplos aspectos do processo ensino aprendizagem exijam uma ação consciente e continuamente atenta às múltiplas expressões que ocorrem na sala de aula, não é incomum que professores tomem decisões, em boa parte, orientados pelo senso comum, por compreensões superficiais e até mesmo tendenciosas sobre o comportamento dos alunos, e por conhecimentos pedagógicos pouco sólidos, em busca de obter soluções imediatistas de caráter comportamental aparente por parte dos alunos. Isto é, que apenas reajam a desvios de comportamento de aluno como medidas de controle, em vez de interagir com medidas de orientação (*idem*).

O professor que tem um perfil de atuação com foco no comportamento dos alunos acaba se limitando a resolver problemas e, com isso, deixa de atender as necessidades educacionais, uma vez que suas ações não estão focadas nas potencialidades. Lück (2014) assegura que, quando o professor supera a tendência de focar nos problemas e adota uma postura educacional de liderança, promove experiências de aprendizagem que podem ser alcançadas por todos os alunos. Para a autora,

[...] Os professores que superam esta tendência limitada, do ponto de vista educacional, adotam uma perspectiva educacional em que se exerce liderança de um processo de estimulação e encorajamento dos alunos como sujeitos ativos no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, realizado de modo aberto e flexível, apesar de estruturado e organizado (LÜCK, 2014, p.56).

A análise de informações obtidas por meio dos diagnósticos possibilita melhores planejamento e organização do trabalho. A respeito do planejamento com o objetivo de organizar, dar sentido e unidade ao trabalho, Lück (2009, p. 35) aponta que ele se constitui como um processo de reflexão diagnóstica para a constituição de intervenções. Para a autora,

[...] quem planeja, examina e analisa dados, comparando-os criteriosamente, coteja-os com uma visão de conjunto, estuda limitações, dificuldades e identifica possibilidades de superação das mesmas. Esse processo de análise, cotejamento, dentre outros processos mentais, define o planejamento como um processo de reflexão diagnóstica e prospectiva mediante o qual se pondera a realidade educacional em seus desdobramentos e se propõe intervenções necessárias (*idem*).

Um planejamento reflexivo, com análise de dados, pressupõe também uma organização de tempos e espaços. As horas de Módulo II destinadas a atividades extraclasse dos professores sem dúvida podem ser consideradas como

potencialidades para a realização do planejamento. No entanto, existem deficiências em relação à organização dos tempos e espaços escolares que precisam ser mais bem definidas pela equipe gestora e pela equipe pedagógica. As horas de atividades extraclasse que são destinadas a atividades de planejamento, análise de resultados, formação continuada, entre outras atividades, têm sido pouco utilizadas para estes fins, sem que exista um cronograma de atividades previsto. O que ocorre normalmente são encontros entre professor e especialista em seus intervalos de aula, geralmente janelas entre as aulas com duração de 50 minutos, para alinhar algumas ações, quando o último está disponível. As reuniões coletivas têm sido mais usadas para o repasse de informações administrativas e elaboração de ações que envolvem toda a escola, que também são importantes. É possível verificar que as horas destinadas ao trabalho coletivo também têm sido pouco aproveitadas para a discussão de resultados e para planejamentos pedagógicos.

A deficiência de reuniões pedagógicas coletivas organizadas com a finalidade de discutir os problemas específicos de cada turma pode ser um dos fatores que contribui para a ausência de um replanejamento das práticas pedagógicas. O que acontece, às vezes, é que informações sobre as turmas são discutidas na sala dos professores de maneira fragmentada ao longo do bimestre, com um ou outro professor, em pequenos espaços de tempo, sem nenhum tipo de reflexão aprofundada ou encaminhamento. Nesses momentos, geralmente são pontuados os problemas disciplinares e a falta de interesse dos alunos. Os problemas vêm à tona com mais intensidade nos conselhos de classe, nos quais as avaliações do bimestre já estão encerradas e os professores querem uma solução para aqueles alunos com desempenho insatisfatório. Assim, fica clara a necessidade de uma reorganização dos espaços e dos tempos de planejamento pedagógico por parte da equipe pedagógica e da equipe gestora.

No ano de 2017, foram implementadas, pela SEE/MG, ações dos itinerários avaliativos com a finalidade de formar diretores e especialistas para o desenvolvimento de estratégias de gestão participativa e o envolvimento de toda a comunidade escolar em torno dos objetivos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico, a fim de elevar os níveis de equidade e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. As atividades dos itinerários foram propostas dentro de 4 eixos: i) direito à aprendizagem; ii) gestão democrática e participativa; iii) fortalecimento do trabalho coletivo; e iv) relação da escola com a comunidade. As

ações dos itinerários foram organizadas em reuniões com a participação da diretora, das vice-diretoras, dos especialistas e dos professores. Os itinerários avaliativos tiveram como objetivo criar espaços de reflexão coletiva sobre os resultados das avaliações internas e externas, a partir de um direcionamento em etapas com prazos definidos. As ações previstas nos itinerários envolveram encontros para a análise de resultados e indicadores educacionais disponíveis no sistema de monitoramento²⁰. A partir da análise, houve a construção de um plano de ação para buscar a melhoria no trabalho desenvolvido pela equipe escolar dentro dos quatro eixos propostos.

As reuniões dos itinerários avaliativos contribuíram para visualizar as deficiências em relação à prática de discussão e apropriação de resultados pela equipe escolar. Este trabalho foi iniciado no mês de março, com a participação de 80% dos professores, de especialistas e da equipe gestora. No decorrer das ações e dos encontros, a participação dos professores foi diminuindo devido a vários fatores, tais como greve, horário das reuniões não ser compatível com o horário de trabalho em outra escola, entre outras situações. Temas como índices de aprovação e reprovação, distorção idade/série e abandono, foram temas discutidos na primeira reunião dos itinerários, e ficou visível que, apesar de afirmarem ter conhecimento sobre o sistema de avaliações externas, boa parte dos docentes não consegue compreender bem os seus resultados, o que dificulta a apropriação deles na elaboração dos planejamentos de trabalho.

Ainda na etapa de pré-conselho, por meio das fichas, pôde ser observado que as referências básicas para a elaboração de avaliações diagnósticas foram a matriz de referência do Simave, bem como o CBC (Currículo Básico Comum). É possível notar uma tentativa, por parte de alguns professores, em trazer a matriz de referência da avaliação externa do Proeb/Simave para o seu planejamento de trabalho. No entanto, eles a utilizaram como referência única para elaborar o diagnóstico, sem mencionar a proposta curricular ou refletir sobre o estreitamento que esta prática pode acarretar na formação dos alunos. Nota-se certa dificuldade, por parte dos professores e de alguns especialistas, em compreender a matriz de referência como um recorte do currículo, de modo que ela não esgota os conteúdos

²⁰ Sistema de monitoramento: sistema online que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino estadual de Minas Gerais para o uso de diferentes públicos como gestores, técnicos da S.E.E. e das S.R.E, diretores de escolas, especialistas e professores. Sua principal função é apresentar dados consolidados dos sistemas de gestão e avaliação - SIMADE e SIMAVE reunindo informações administrativas e medidas educacionais, o que permite a análise comparativa de um amplo conjunto de indicadores ao longo do tempo.

a serem trabalhados em sala de aula. Além disso, não deve ser considerada como única referência na elaboração das avaliações diagnósticas.

Em relação aos métodos avaliativos usados no 1º bimestre, os professores adotaram basicamente os mesmos em todas as turmas e disciplinas: i) trabalho individual ou coletivo; ii) atividades em sala de aula com o uso do livro didático; iii) teste bimestral; iv) prova bimestral. Essas avaliações ocorreram ao longo do bimestre, e apesar das orientações pedagógicas dadas; conforme a legislação vigente; serem de que se faça a recuperação ao longo do bimestre, boa parte dos professores aguarda o somatório das atividades ao final do bimestre para só então reavaliar o aluno com uma prova, caso este não tenha obtido a média.

Os professores que realizaram a recuperação dos conteúdos ao longo do bimestre tiveram um resultado mais satisfatório em relação aos alunos que foram listados com baixo desempenho na avaliação diagnóstica. A recuperação do conteúdo ao longo do bimestre acaba sendo uma estratégia de replanejamento. Isso pode ser evidenciado nos resultados de algumas disciplinas em que os resultados melhoraram, e os professores utilizaram mecanismos diferenciados para atender os alunos que necessitavam de intervenção.

Os objetivos priorizados nas avaliações do 1º bimestre pela maioria dos professores foi averiguar a capacidade de leitura e interpretação e verificar a assimilação por parte dos alunos de novos conteúdos. A reavaliação dos conteúdos mais errados na avaliação diagnóstica foi apontada por apenas dois professores. Isso reforça o que já foi pontuado anteriormente, que o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de muitos professores é o conteúdo previsto para aquela série, sem considerar as etapas anteriores para a organização das ações inseridas no processo de ensino e aprendizagem. Esta situação, muitas vezes, contribui para o distanciamento das aulas daqueles alunos que não conseguem assimilar os conteúdos atuais devido à defasagem que apresentam em relação aos anteriores, o que resulta em reforço de atitudes tais como a indisciplina e a falta de interesse nas aulas.

Ao estabelecer a relação dos alunos com baixo aproveitamento nas avaliações diagnósticas e nas avaliações do 1º bimestre, 90% dos professores afirmaram que os estudantes são os mesmos que se encontram com baixo desempenho. É possível inferir que as ações adotadas não atingiram o resultado esperado, ou até mesmo que não foram adotadas ações a partir do diagnóstico.

Uma professora pontuou que, após o resultado do 1º bimestre, fez uma reavaliação dos alunos em recuperação, e para que obtivessem uma nota melhor, fez uma reavaliação com questões mais simples, conforme trecho retirado da ficha pré-conselho: “[...] houve uma melhora nos resultados, mas os alunos foram reavaliados com atividades que exigiam um pouco menos de interpretação (questões mais óbvias)”. Outra professora pontuou que realizou seu trabalho com metodologia diferenciada para determinada turma, com o intuito de fazer com que os alunos pudessem avançar em seu processo de aprendizagem dentro de suas potencialidades. Pode ser observada uma iniciativa de replanejar as atividades por ambas as professoras, apesar de a primeira ter feito a avaliação utilizando padrões de complexidade menor para as atividades. Segundo ela, esta ação tem como objetivo incentivar os alunos, a partir de resultado positivo no 1º bimestre, a buscarem melhores resultados nos próximos bimestres.

Ainda foi possível, nas fichas pré-conselho, estabelecer atitudes que seriam tomadas mediante os resultados apresentados pelos alunos e pelas turmas. Em relação às atitudes para trabalhar as dificuldades de aprendizagem, parte dos professores mostrou-se favorável à adequação de seu trabalho às necessidades dos alunos, bem como a buscar estratégias diferenciadas para uma aprendizagem satisfatória:

[...] Realizar o trabalho com textos curtos, interpretações simples. Usar materiais diferenciados (cruzadinhas, caça palavras), buscando o interesse do aluno e tentando sanar a defasagem no processo de leitura (PROFESSOR 1, FICHA PRÉ-CONSELHO).

[...] Avaliar de forma diferenciada para que o aluno se sinta motivado e se dedique mais nas próximas etapas. Continuar trabalhando com mais leituras individual e interpretação, continuar desenvolvendo atividades de oralidade (PROFESSOR 2, FICHA PRÉ-CONSELHO).

[...] Promover atividades de monitoria em sala de aula, conversar com os alunos, motivá-los na realização de tarefas” (PROFESSOR 3, FICHA PRÉ-CONSELHO).

Estes registros dos professores apontam para um início de reavaliação do trabalho desenvolvido por eles na sala de aula.

2.2.2 A reunião do conselho de classe do 1º bimestre de 2017

A reunião do conselho de classe aconteceu após o encerramento do 1º bimestre do ano letivo de 2017, em maio, já com as atividades do 2º bimestre em andamento, de acordo com as alterações no cronograma devido à greve de professores²¹. O cronograma das avaliações bimestrais sofreu atrasos e, conseqüentemente, o resultado final dos alunos no bimestre também tardou. Apesar de a greve ter sido parcial (nem todos os professores da escola aderiram), a alteração dos horários escolares para atender a todos os alunos exigiu da especialista e da direção uma ênfase na organização deste trabalho, a fim de minimizar os problemas ocasionados pela falta de docentes.

As fichas do pré-conselho foram devolvidas à especialista com antecedência por alguns professores, e outros entregaram apenas um dia antes do conselho, dizendo ter tido pouco tempo para o preenchimento em razão do intenso trabalho para fechar os resultados e entregar as fichas com as notas para a secretaria da escola. Não houve tempo hábil antes da reunião para que pudéssemos analisar todas as fichas entregues pelos professores. No entanto, tivemos a oportunidade de conversar com a maioria deles sobre dúvidas no preenchimento das fichas, e eles acabaram relatando a situação das turmas de uma forma geral em suas disciplinas. Dessa forma, foi possível reunir os principais dados apresentados sobre as turmas, que pudessem subsidiar as discussões. Participaram da reunião 80% dos professores. Dois professores não estiveram presentes, pois tinham atividade em outra escola.

A reunião do conselho de classe foi conduzida pela especialista e vice-diretora do turno da tarde. Eu estive presente como membro da equipe gestora. Para o acompanhamento da reunião, foi elaborado um roteiro de registro para cada turma com os seguintes tópicos:

- Descrição geral da turma.

²¹ Greve dos servidores da educação do Estado de Minas Gerais. A greve teve duração de 23 dias, com início da paralisação no dia 23 de março e suspensão do movimento em 17 de abril. De acordo com boletim do Sindicato Único dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SINDUTE), a partir desta data, 17/04, os trabalhadores se encontram em estado de greve se organizando para um movimento de greve geral em todo o país. As principais reivindicações do movimento foram: Reforma da previdência e reforma trabalhista, pagamento do piso salarial, nomeações de concursados, cumprimento de acordos feitos pelo governo estadual que ainda estão pendentes.

- Dados relacionados ao rendimento escolar – resultados das avaliações, frequência e indisciplina.
- Descrição das principais estratégias de ensino utilizadas pelos professores na turma.
- Avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido na turma e as principais dificuldades e potencialidades encontradas.
- Observações do trabalho docente feitas pelos especialistas e pela direção.
- Construção e registro de encaminhamentos para as situações evidenciadas no conselho de classe.
- Acordos e compromissos pedagógicos firmados entre a equipe escolar para a melhoria do trabalho pedagógico.

A especialista fez um momento de reflexão e, em seguida, considerações gerais sobre a dinâmica de funcionamento do turno da tarde no 1º bimestre, os principais desafios e as atividades realizadas. Também comentou sobre a indisciplina de um grupo de alunos, as dificuldades de organização relacionadas à greve dos professores, e o ajustamento dos horários de aula. Pontuou, ainda, que não teve tempo hábil para organizar as informações de todas as turmas, mas que fez de forma geral. Explicou que, nesta primeira análise realizada por ela, identificou que os principais problemas estão nas turmas 6º 2 e 7º 3. Em seguida, a vice-diretora pontuou sobre acordos já feitos anteriormente entre os professores para um bom funcionamento do turno, e que alguns não estão cumprindo. Solicitou o cumprimento de prazos nas entregas de atividades para cópias. Ressaltou a importância de se ter uma atenção aos alunos que estão chegando à escola no 6º ano.

A especialista solicitou aos professores uma descrição geral sobre as turmas e seu desempenho nas aulas. Uma das queixas mais comuns entre os docentes foi a falta de interesse e o compromisso dos alunos em participar das atividades propostas nas aulas, indo ao encontro dos relatos nas fichas pré-conselho. Um professor relatou até que “[...] os alunos não apresentam interesse pelas aulas e não trazem materiais básicos (livro e caderno), não cumprem com as tarefas de sala e nem de casa, e é uma turma que precisa de intervenções urgentes, pois são fortes candidatos à reprovação.” Fez, ainda, uma comparação entre as duas turmas de 6º ano, dizendo que a turma 1 é bem mais ajustada do que a turma 2. Outra professora deixou claro esta diferença em suas aulas, e expôs que, devido a quatro alunos

repetentes que estão na turma do 6º 2, não consegue dar as suas aulas. Outros professores reforçaram as falas com relatos de acontecimentos em suas aulas que comprovam as atitudes dos alunos. Dois professores pontuaram, ainda, que têm conseguido dar suas aulas, mas que o rendimento de algumas turmas pode ser melhorado. Esta reação inicial dos professores em apontar as turmas que apresentam maiores problemas relacionados à disciplina e à falta de interesse demonstra uma certa ansiedade e um sentimento de impotência diante dos resultados dos alunos, bem como uma busca por argumentos para validar os resultados ruins apresentados por eles.

Conforme proposto anteriormente, a reunião do conselho de classe do 1º bimestre tinha como objetivos discutir os resultados e levantar informações diagnósticas sobre as turmas por meio das fichas pré-conselho. As informações registradas nas fichas permitiram às equipes gestora e pedagógica um diagnóstico sobre a situação dos alunos e do trabalho de cada professor. Todavia, são necessários outros momentos de interação, além do conselho, para que as dúvidas e dificuldades sejam socializadas e se esclareçam.

Percebemos, por meio da análise das fichas pré-conselho, que há uma tendência em enxergar apenas os pontos relacionados às responsabilidades dos alunos por seu fracasso, sobretudo daqueles que apresentam problemas de indisciplina. Assim, como a indisciplina tem estreita relação com a aprendizagem, e como tem sido considerada pelos professores como um obstáculo, é necessário que este tema seja alvo de reflexão e planejamento por parte do coordenador pedagógico e dos professores. Reportamo-nos a Lück (2014), que considera que a disciplina não é tão somente condição para que o ensino ocorra, mas que faz parte de seu processo, associando-se com o desenvolvimento de consciência ética e moral orientada por valores que, à medida que forem desenvolvidos, estimulam a autodisciplina. A autora chama a atenção, ainda, para o fato de que tais aprendizagens são desenvolvidas em ambientes em que a sua prática é constante.

[...] Nessa perspectiva, a disciplina precisa ser encarada como modo de ser e de fazer, uma vez que não se constrói com palavras, mas com atitudes e ações. Não se impõe disciplina, ela se instala pela vivência contínua dessa atitude e observação de atitudes e ações adequadas (LÜCK, 2014, p.75).

À medida que as discussões foram aflorando, os professores foram pontuando aspectos positivos e negativos em relação aos alunos e às turmas. Neste contexto, os professores foram provocados pela equipe gestora a refletirem sobre as seguintes questões: o planejamento inicial realizado atendeu as especificidades das turmas apresentadas neste 1º bimestre? A partir do diagnóstico que realizaram, o que foi possível trabalhar com os alunos? O conteúdo lecionado neste 1º bimestre compreendeu a totalidade dos alunos? As estratégias pedagógicas usadas nas turmas alcançaram a todos?

Uma professora avalia como difícil fazer um diagnóstico preciso, mas diz que escolheu alguns temas que considera pré-requisitos para a etapa, e que fez a avaliação diagnóstica a partir destes temas. Outra professora pontuou que o seu diagnóstico é fundamentado nos conhecimentos básicos adquiridos na etapa anterior pelos alunos, e que considera a capacidade de ler e interpretar o requisito fundamental para todas as disciplinas. Uma professora de Matemática ainda reforçou que a falta de domínio de operações fundamentais nos anos iniciais é uma das razões das dificuldades apresentadas nos anos finais, e acha que deveria haver uma intervenção mais intensa na base, ou seja, nos anos iniciais.

Outra queixa comum entre os professores é de que muitos alunos chegam ao 6º ano sem estarem alfabetizados. Uma professora reclamou: “[...] os alunos chegam ao 6º ano analfabetos, e não temos tempo de realizar um processo de alfabetização dentro de uma carga horária de 50 minutos por aula e, no caso da minha disciplina, três vezes por semana.” Os professores percebem as dificuldades dos alunos, mas se sentem despreparados para corrigi-las e, por isso, apresentam certa resistência em apresentar ações de intervenção. Alguns reforçam ser responsabilidade das etapas iniciais corrigir as dificuldades de aprendizagem antes que o aluno chegue ao 6º ano.

É possível perceber que há um consenso entre os professores de que os alunos têm defasagens de conhecimento em relação a séries anteriores. Percebem estas defasagens no dia a dia da sala de aula, nas dificuldades apresentadas por eles para cumprirem as tarefas propostas, na correção das atividades, na capacidade de ler e interpretar, entre outros aspectos. É possível perceber, também, que apesar de terem conhecimento das defasagens, existe uma dificuldade em trabalhar com elas. Isso porque necessitam de ações de intervenções específicas, que variam conforme as necessidades de cada aluno, o que demanda do professor

propostas metodológicas diferenciadas. Parte dos professores considera que o tempo que têm para ministrar suas aulas é insuficiente para atender a todas as demandas de aprendizagem das turmas, e que as defasagens vão sendo levadas adiante. A consequência disso é que, no ensino médio, deparamos-nos com alunos que têm defasagens de aprendizagem, e que já não é possível realizarem a correção. Assim, seria mais produtivo que um trabalho interdisciplinar fosse realizado com o intuito de trabalhar estas defasagens nesta etapa intermediária dos anos finais, a qual corresponde aos 6º e 7º anos.

É possível perceber, nas falas de alguns professores, que consideram os próprios alunos como os maiores responsáveis pelo seu próprio fracasso. As propostas de revisão de sua metodologia de trabalho, na tentativa de obter melhores resultados nas etapas posteriores, ainda são tímidas. É importante refletir sobre o quanto a postura do professor pode contribuir para a superação das dificuldades de muitos alunos. Lück (2014), nesse sentido, discute o que são bons professores. Para a autora,

[...] são aqueles que assumem o seu trabalho docente orientado por uma perspectiva proativa em relação ao seu papel e a possibilidade de orientar os alunos, assumindo o compromisso de mobilizar a sua energia e sua atenção no processo de aprendizagem e construção do conhecimento, ativando seus processos mentais como observação, análise, comparação de fatos de fenômenos e circunstâncias e interpretação de seus significados dentre outros processo mentais. Segundo esta perspectiva, o aluno é percebido pelo professor como um ser humano com experiências de vida peculiares e dotado de potencial para desenvolvimento que é alcançado na medida em que é ativamente envolvido no processo de aprendizagem. Desse modo o professor se vê como agente responsável por desbloquear empecilhos e entraves a esse desenvolvimento e aprendizagem pela participação e envolvimento do aluno nas atividades pedagógicas ativadoras de seus processos mentais (LÜCK, 2014, pp. 60-61).

Em um segundo momento do conselho de classe, foi feita uma avaliação das principais estratégias de ensino usadas pelos professores, bem como uma avaliação destas estratégias em relação à participação dos alunos nas atividades (Quadro 8).

Quadro 8: Principais estratégias de ensino usadas pelos professores no 1º bimestre

Turma	Principais estratégias listadas pelos professores	Média de participação dos alunos
6º 1	Leitura e interpretação de textos do livro didático. Exercícios do livro didático. Trabalho individual. Trabalho coletivo.	80% dos alunos realizaram as atividades de maneira integral e 20% de maneira parcial.
6º 2	Leitura e interpretação de textos do livro didático. Exercícios do livro didático. Trabalho individual. Trabalho coletivo.	As porcentagens de participação variam de acordo com as disciplinas: entre 20% a 80% dos alunos realizaram as atividades de maneira parcial ou integral.
7º 1	Leitura e interpretação de textos do livro didático. Exercícios do livro didático. Trabalho individual. Trabalho coletivo.	80% dos alunos realizaram as atividades de maneira integral e 20% de maneira parcial.
7º 2	Leitura e interpretação de textos do livro didático. Exercícios do livro didático. Trabalho individual. Trabalho coletivo.	80% dos alunos realizaram as atividades de maneira integral e 20% de maneira parcial.
7º 3	Leitura e interpretação de textos do livro didático. Exercícios do livro didático. Trabalho individual. Trabalho coletivo.	30% dos alunos realizaram as atividades de maneira integral e 70% de maneira parcial.

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas dos professores.

As estratégias de ensino não se diferenciam muito entre as disciplinas, sendo as principais aquelas que envolvem leitura, interpretação de textos, atividades do livro didático, trabalhos individuais e trabalhos coletivos. Outras menos citadas foram apresentação de trabalhos, resumos de filmes e documentários, atividades práticas, e atividades externas à sala de aula.

É relevante destacar que, se são utilizadas as mesmas estratégias e observados os mesmos problemas, seria importante que acontecesse uma reflexão sobre possíveis modificações nas estratégias de trabalho, i.e., sobre a realização de um replanejamento. Alguns professores aceitam esta sugestão e são flexíveis em reorganizar os seus planos; outros esperam que a mudança parta do aluno. Este trabalho de replanejamento não é prática comum na escola. Assim, é necessário que

seja feito um esforço individual e coletivo de professores e especialistas para o exercício, a partir de informações sobre alunos e turmas.

Em relação à avaliação das estratégias, os professores avaliam o desempenho dos alunos conforme a realização das atividades propostas, de maneira parcial ou integral. Esta avaliação é feita baseada na observação do dia a dia da sala de aula. Ao ser indagado se considerava que as estratégias utilizadas tinham atingido todos os alunos, um professor pontuou que “[...] somente não conseguimos atingir aquele aluno que não tem compromisso com nada; para esses, você pode propor qualquer tipo de atividade que eles não se interessam”.

A respeito do trabalho pedagógico desenvolvido, os professores pontuaram as principais dificuldades e potencialidades e fizeram uma breve avaliação das turmas. A maioria considerou que o trabalho realizado foi bom nas turmas 6º 1, 7º 1 e 7º 2. Uma professora afirmou que “[...] o trabalho foi dentro do esperado, mas com necessidade de avanço nos próximos bimestres, principalmente dos alunos listados para acompanhamento pedagógico diferenciado”. Em relação à turma 6º 2, os professores consideraram o trabalho dentro do esperado, mas com necessidade de ações mais pontuais relacionadas à disciplina dos alunos. Para 80% dos professores, o resultado do 7º 3 foi abaixo do esperado. Uma professora apontou o trabalho como regular, e disse que teve que realizar diversas intervenções ao longo do bimestre, mas obteve avanços com os alunos. Outro professor expôs que o resultado da turma ficou dentro do esperado, e que entende que se pode avançar; assim, para os próximos bimestres, dará continuidade às ações já realizadas e proporá novas atividades no sentido de despertar o interesse dos estudantes que estão sem motivação. Apesar de alguns professores já entenderem a necessidade de reavaliar suas estratégias metodológicas para atender as especificidades das turmas e as necessidades de aprendizagens dos alunos, a maioria ainda persiste na concepção de que somente o aluno “precisa de mudança”. A ausência de disciplina e a falta de interesse é, para muitos professores, os maiores empecilhos para que possam dar boas aulas. Lück (2014) afirma que estas situações são comuns e se repetem há décadas, sendo mantidas pela mesma ótica de gestão e docência.

[...] o combate à indisciplina dos alunos e a expectativa de que a eles cabe, por iniciativa e orientação própria adotar comportamentos centrados nas atividades de aprendizagem apresentadas pelo professor, que, no entanto, consistem no geral em contínuos monólogos ou atividades sem a devida atenção à motivação dos

alunos, à estimulação de seu envolvimento, à instigação de sua curiosidade, ao despertar de seu interesse e à orientação à sua participação, mediante a ativação de seus processos mentais com foco na resolução de problemas (LÜCK, 2014, p. 70).

A autora aponta, ainda, que “[...] a disciplina é um processo importante na sala de aula, mas não deve ser considerada como um elemento operacional do processo de aprendizagem” (*ibidem*, p. 74). É construída no processo de aprendizagem, orientada por ações e atitudes. Não se impõe disciplina; ela se instala pela vivência contínua e pela observação de atitudes e ações adequadas (*idem*). Disciplina e motivação são relacionadas entre si. Assim, concordamos com o que afirma Lück (2014, p.100): “[...] a disciplina é constituída e desenvolvida na medida em que o aluno esteja envolvido e motivado nas experiências de aprendizagem”. A motivação, apesar de ser específica de cada aluno, é uma condição que precisa ser estimulada e orientada externamente pelo professor, não sendo correto esperar que ele a apresente de forma espontânea.

Em relação ao plano de ensino utilizado para direcionar o trabalho pedagógico, os professores afirmaram que não realizaram modificações naquele que foi construído no início do ano, mas que, em algumas turmas, tiveram que trabalhar “mais devagar” com os conteúdos das disciplinas. Uma professora comentou que precisou alterar a proposta de trabalho do 7º ano, pois percebeu que a turma precisava de mais tempo e de atividades mais básicas, e que não conseguiam acompanhar a mesma sequência das outras turmas de 7º ano.

Os professores pontuaram, também, sobre a dificuldade de se encontrarem com a especialista do turno, pois ela tem muitas atribuições e nem sempre está disponível. Foi sugerida uma agenda quinzenal de encontros entre os professores das turmas e a especialista.

A especialista fez os registros dos nomes dos alunos abaixo da média, daqueles que apresentaram dificuldades de aprendizagem e/ou que apresentaram problemas disciplinares. Foi possível constatar que a maioria dos alunos abaixo da média se encontra na mesma situação em todas as disciplinas. Alguns deles apresentam dificuldades na realização das atividades propostas pelos professores. Os professores apontam que os indisciplinados nem sempre tem dificuldades de aprendizagem, mas como têm problemas de concentração, acabam não cumprindo as tarefas e sua avaliação fica abaixo do esperado.

Expusemos, para a equipe, que há uma necessidade de reavaliar nossas práticas pedagógicas e ações, não no sentido de atribuir culpa ao segmento docente pelo fracasso dos alunos listados abaixo da média, mas com o intuito de reavaliar se as estratégias pedagógicas que estão sendo adotadas em sala de aula têm sido eficazes para a aprendizagem de todos os estudantes. Defendemos, também, junto à equipe, que apesar do empenho de todos para que os alunos aprendam, é possível perceber que, quando isso não ocorre de maneira satisfatória, há uma tendência em atribuir ao aluno toda a responsabilidade por seu próprio fracasso. É importante destacar que a postura de apontar o aluno limita nossa capacidade de atuação, os problemas persistem e são levados adiante. Assim, é fundamental abriremos espaços de reflexão sobre o trabalho escolar que temos desenvolvido com os nossos alunos. A reflexão individual e coletiva permite analisar onde estamos, nossas potencialidades e fragilidades, trocar experiências, rever ações, e inserir novas estratégias e metodologias ao nosso trabalho, em busca de soluções para os problemas que surgirem no dia a dia da sala de aula e da escola, seja eles de qualquer natureza. O processo de reflexão possibilita, ainda, determinar ações individuais e coletivas, de maneira que toda a equipe escolar firme compromissos e assumam responsabilidades no sentido de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido.

Foram construídos encaminhamentos no conselho de classe que envolvem professores, especialistas e equipe gestora (Quadro 9). Algumas ações foram construídas na reunião, e outras precisarão de novos encontros para alinhamentos mais específicos. Estas ações, com os respectivos responsáveis, foram registradas na Ata do Conselho de Classe, que será arquivada nos documentos pedagógicos da escola.

Quadro 9: Encaminhamentos construídos no conselho de classe

Encaminhamentos	Responsáveis pela ação	Período
Realizar observação e registro de avanços e retrocessos dos alunos quanto à aprendizagem, listados no conselho de classe sobre o dia a dia da sala de aula.	Professores regentes de aula	Durante todo o ano letivo
Realizar registros das atividades de intervenção em cadernos e portfólios.	Professores regentes de aula	Durante todo o ano letivo

Acompanhar os registros feitos pelos professores a respeito dos alunos, orientar e dar suporte às ações de intervenções propostas por eles.	Especialista	Durante todo o ano letivo
Promover reunião de pais	Diretora, vice-diretora e especialistas, com a participação dos professores.	Ao término dos bimestres e em situações que necessitem de atenção especial e de resolução imediata.
Orientações aos alunos com problemas relacionados à disciplina	Professores, diretora, vice-diretora e especialista do turno	Sempre que necessário
Encaminhamentos de infrequência não justificada	Diretora, vice-diretora e especialista do turno em que o aluno estuda	Sempre que necessário
Realizar reuniões pedagógicas e grupos de estudo quinzenais com a participação de professores, especialistas e direção	Diretora, vice-diretora, especialistas e professores.	A cada quinze dias

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações da reunião do conselho de classe.

As informações levantadas na 1ª reunião de conselho de classe serviram de base para repensar ações escolares para os próximos bimestres. A partir das fichas pré-conselho e dos registros feitos na ficha de acompanhamento da reunião do conselho de classe, foi possível realizar um diagnóstico das turmas e do trabalho dos professores. As principais constatações foram: i) dificuldade dos professores em atrelar o diagnóstico à elaboração de seu plano de ensino; ii) adoção, pela maioria dos professores, de um planejamento único para todas as turmas, com os conteúdos a serem trabalhados na série, sem considerar as etapas anteriores e as especificidades das turmas; iii) necessidade de uma melhor organização de encontros pedagógicos por parte da equipe gestora e da equipe pedagógica, para que ações coletivas possam ser realizadas para a melhoria do trabalho escolar; iv) tendência em apontar o aluno como principal responsável por seu próprio fracasso, associando-o a indisciplina e falta de interesse; v) utilização, por parte dos professores, de estratégias pedagógicas iguais em todas as turmas, apesar de identificar as defasagens apresentadas pelos alunos; vi) dificuldade da equipe

pedagógica em organizar as informações da escola em documentos que serão arquivados.

A partir destas constatações, foi possível identificar que há uma necessidade de ampliar os espaços de práticas de trabalho coletivo entre docentes, especialistas e gestão, com base em informações que são produzidas no interior da escola, e também nas informações resultantes dos programas de avaliação externa.

Considerando que o propósito deste estudo é compreender que medidas podem ser adotadas para que a gestão pedagógica se efetive, com base nas informações evidenciadas nos conselhos de classe, o plano de ação educacional aponta para ações de trabalho coletivo, para que esta prática se torne parte do processo de planejamento de professores, especialistas e gestores.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo apresenta as proposições do Plano de Ação Educacional (PAE), com a finalidade de apresentar possibilidades de trabalho com os elementos que envolvem a problemática aqui discutida, que foi sintetizada na seguinte questão: quais medidas podem ser adotadas pela equipe gestora da Escola Campestre para que os conselhos de classe se tornem efetivamente espaços de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem dos alunos, e como usar os dados e as evidências produzidos nos conselhos para subsidiar a gestão pedagógica da escola?

Com vistas a responder a esta questão, no Capítulo 1 deste estudo, apresentamos uma descrição sobre o contexto em que a problemática do caso de gestão se construiu. Apresentamos um histórico dos conselhos de classe nas escolas brasileiras. Foi feita, também, uma contextualização dos conselhos de classe em âmbito nacional e do estado de Minas Gerais, com a apresentação da organização da SEE da SRE Ouro Preto, além da Escola Campestre, a partir das orientações contidas nos documentos legais. Mostramos, ainda, o que estava previsto no regimento escolar quanto à organização dos conselhos de classe, e descrevemos a estrutura e a organização das reuniões como de fato acontecem, no âmbito da Escola Campestre – suas características e as principais deliberações –, por meio de pesquisa documental nos registros da escola. Além disso, foram apresentados dados referentes às avaliações externas, e os resultados do rendimento escolar nos anos anteriores, com o intuito de promover a gestão pedagógica com base em dados e evidências produzidos na escola.

No Capítulo 2, apresentamos o embasamento teórico desta pesquisa, com uma reflexão a partir de autores que trabalham com a gestão pedagógica e com base em dados construídos na realidade da escola. A discussão foi realizada em dois eixos principais: i) a gestão dos processos de aprendizagem pelos atores que desenvolvem o trabalho escolar, cujas informações são sistematizadas e organizadas nos conselhos de classe, fazendo deles instância de gestão pedagógica na escola; ii) a profissionalização docente na educação básica brasileira e, neste contexto, o professor como gestor do processo de aprendizagem dos alunos.

Nesta pesquisa, optamos por desenvolver instrumentos de intervenção nos conselhos de classe – ficha pré-conselho e roteiro para a realização da reunião do primeiro bimestre de 2017 –, a fim de obter informações detalhadas sobre o trabalho

escolar realizado. Assim, a pesquisa se baseou na análise de documentos escolares e na descrição da reunião de classe observada. É importante ressaltar aqui as principais conclusões que conseguimos construir a partir das análises, para que possamos propor ações de intervenção.

As considerações a seguir resumem estas principais conclusões:

1. A partir das respostas dos professores nas fichas de pré-conselho, foi possível observar que a avaliação diagnóstica das turmas não é realizada por todos os professores, sendo mais comuns nas disciplinas que realizam as avaliações externas – Língua Portuguesa e Matemática.
2. Foi possível perceber, também, que a elaboração do planejamento de ensino é feito pelos professores individualmente, por série, e sem levar em consideração o diagnóstico realizado. Além disso, há a prática, executada pela maioria dos professores, da construção de um planejamento único para todas as turmas de mesma série, sem considerar as características e as potencialidades de cada grupo.
3. Foi possível concluir que os espaços de organização de trabalhos coletivos entre docentes, especialistas e equipe gestora precisam ser mais utilizados. As reuniões pedagógicas, usando as horas obrigatórias destinadas ao planejamento dos professores, precisam ser mais bem organizadas pela equipe gestora e pela equipe pedagógica, para que ações coletivas possam ser realizadas com o intuito de promover melhorias no trabalho escolar.
4. Foi possível identificar uma tendência em apontar o aluno como principal responsável por seu próprio fracasso, associando-o às indisciplina e falta de interesse.
5. Em relação às estratégias pedagógicas utilizadas, é possível observar que são praticamente iguais em todas as turmas, apesar da identificação de defasagens nos alunos.
6. A equipe pedagógica e a equipe gestora apresentam dificuldades em organizar as informações da escola para promover atividades de estudo com os professores.

A utilização de instrumentos de intervenção no conselho de classe possibilitou-nos perceber as dificuldades que a equipe escolar tem em organizar as informações que são produzidas pela escola por meio do trabalho dos professores.

A ausência de uma reflexão sobre o planejamento educacional, levando em conta as necessidades das turmas, faz com que o professor, apesar de se empenhar para desenvolver um bom trabalho, sinta-se frustrado diante dos resultados que obtém, devido a propostas de ações que não atendem as necessidades educacionais do aluno.

Além disso, a ausência de ações pedagógicas dentro da escola, com horas destinadas ao planejamento dos professores com o apoio dos especialistas e da equipe gestora, tem contribuído para que os professores desenvolvam seu trabalho de forma individual e, muitas vezes, desconectada da realidade. Assim, conforme já descrito anteriormente, os conselhos de classe constituem espaços em potencial para que a prática da reflexão sobre o trabalho escolar se consolide.

A partir da análise das informações obtidas nesta pesquisa, percebemos que há a necessidade de incorporação de práticas de trabalho coletivo entre professores, especialistas e gestores, e principalmente colaboração no que tange aos diagnósticos, às defasagens e às estratégias de trabalho. Entretanto, as práticas de trabalho coletivo exigem organização e objetivos bem definidos, para que não se tornem espaços de discussões sem fundamento. Nesse sentido, é importante que as discussões realizadas sejam norteadas por propostas de ações de gestão pedagógica, inclusive disponibilizadas pela SEE-MG, respeitando, evidentemente, a autonomia da escola.

Diante deste contexto, apresentamos propostas de ação, visando a ampliar o trabalho colaborativo entre a gestão pedagógica (pedagogo, diretor e vice-diretores) e os professores para o planejamento e a "leitura" dos dados que a escola produz sobre a aprendizagem dos alunos.

Quadro 10: Dados da pesquisa e ações propositivas

Eixo	Problemas	Ações
Diagnóstico e produção de dados	Diagnóstico da situação das turmas.	- formação em serviço com o objetivo de trabalhar a produção e o uso de dados produzidos pela escola a respeito da aprendizagem dos alunos.
	Acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem.	
Planejamento	Planejamento por área e coletivo.	- criar grupos de estudos por áreas, de modo que os professores de cada

	Planejamento de atividades com foco em alunos com dificuldade de aprendizagem	área possam refletir em conjunto para as situações e problemas da escola.
	Desenvolvimento de metodologias e práticas que estimulem a participação dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Promover melhor apropriação do programa PAAE-²² avaliações diagnósticas, contínuas e intermediárias. - Acompanhamento e monitoramento do planejamento dos professores pela equipe gestora e pedagógica. - Institucionalizar o uso das fichas pré-conselho com o intuito de estimular o trabalho focado na aprendizagem dos alunos. - Planejar as reuniões de conselho previamente, em uma parceria entre especialistas e equipe gestora. - Proceder ao registro das reuniões de conselho de modo que haja a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo.

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa.

Apresentamos as ações do PAE com a ferramenta 5W2S. Esta dinâmica de apresentação possibilita agrupar as ações necessárias para que a gestão pedagógica da escola seja realizada com base em dados do trabalho escolar construídos nos conselhos de classe e em outros espaços de planejamento coletivo.

²² O PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar) é um sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria da Educação, desenvolvido e mantido pelo Instituto Avaliar, que o administra e constrói itens para alimentar um banco de dados, base para elaborar provas capazes de avaliar o desempenho dos alunos. As avaliações do PAAE estão vinculadas aos conteúdos básicos comuns (CBC) das disciplinas dos ensinos fundamental e médio, considerados básicos e obrigatórios para a aprendizagem de todos os alunos nos diferentes anos de escolaridade. O objetivo do programa é orientar os processos internos de avaliação da aprendizagem escolar, principalmente o uso de seus resultados pelas escolas e pelo sistema estadual, para diagnósticos específicos que fundamentem o planejamento de intervenções pedagógicas e de outras ações educacionais visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem (COSTA, 2016, p.12).

Quadro 11: Ações propostas no Plano de Ação Educacional

Ação	Justificativa	Período	Responsável	Resumo da ação	Custos previstos
Formação em serviço	Para ampliar a capacidade da equipe escolar de apropriar-se dos dados do trabalho escolar, e construir ações de planejamento coerentes com a realidade dos alunos.	De fevereiro a novembro.	Equipe gestora em parceria com professores da UFOP e da UFV.	Realizar formação quinzenal com a equipe escolar sobre temáticas relacionadas ao trabalho.	Custos com materiais de expediente pedagógico. Transporte para os professores que ministrarão a formação.
Criar grupos de estudo e planejamento por áreas	Para a incorporação de práticas de trabalho coletivo entre professores, especialistas e gestores.	Mensal	Professores, especialistas e equipe gestora.	Serão realizados encontros de professores para o estudo e o planejamento, com temáticas pré-estabelecidas, e para que possam refletir em conjunto sobre as situações e os problemas da escola, bem como buscar soluções coletivas.	Custos com materiais de expediente pedagógico.
Organizar o registro das ações de gestão pedagógica desenvolvidas na escola	Para organização das informações construídas antes, durante e após os conselhos de classe.	Em todos os bimestres	Pela equipe gestora, especialistas e professores.	Institucionalizar o uso das fichas pré-conselho. Organizar as informações para planejar as reuniões de conselho. Organizar os registros para o desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo.	Custos com materiais de registro.

Fonte: elaborado pela autora.

Esta seção tem como objetivo detalhar as ações propostas no Quadro 10 para a melhoria do trabalho escolar na Escola Estadual Campestre, a partir da análise dos dados obtidos na observação da reunião de conselho de classe, bem como nos registros dos professores nas fichas pré-conselho.

3.1 Formação continuada e em serviço para a equipe escolar

Foi observado, nesta pesquisa, que há uma dificuldade dos professores em realizar o diagnóstico da situação das turmas, e ainda de realizar acompanhamentos de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os professores, apesar de reconhecerem que o diagnóstico é importante, demonstram dificuldades em fazê-lo. Nesse sentido, consideramos relevante buscar alternativas para que os professores vejam na prática do diagnóstico um importante meio para a produção de dados sobre a aprendizagem dos alunos, e se habituem a construí-lo como forma de conhecer os alunos, no início do ano letivo, bem como de avaliar suas próprias práticas docentes. Nesta perspectiva, a formação em serviço se mostra como um recurso viável para a reflexão sobre a produção e o uso de dados sobre a aprendizagem dos alunos e de avaliações externas.

Assim, nesta ação, propomos uma formação em serviço com temas relacionados ao uso dos dados produzidos pelas avaliações internas e externas, e outras informações do trabalho escolar. A proposta é que esta ação seja realizada durante o ano letivo de 2018, com professores efetivos e designados. Os encontros seriam quinzenais, utilizando a carga horária obrigatória semanal do professor destinada ao planejamento. As etapas desta ação estão descritas no Quadro 12, a seguir:

Quadro 12: Etapas da formação continuada e em serviço da equipe escolar

Etapas	Responsáveis	Período	Desenvolvimento da ação	Previsão de custos
Planejamento da formação continuada	Equipe gestora e pedagógica	Janeiro de 2018	Encontros entre equipe gestora, equipe pedagógica e os parceiros do projeto de extensão <i>Semear e Colher</i> da UFOP para planejar os encontros de formação. Análise do material	Custos com cópias de materiais.

			para a formação. Formação dos grupos de trabalho por turno e por etapas de atuação.	
Encontros quinzenais com os professores	Equipe gestora, pedagógica e formadores do projeto de extensão da UFOP.	Fevereiro a novembro	Encontros de formação continuada e grupos de estudo sobre temáticas relacionadas ao trabalho escolar.	Custos com cópias de materiais.
Avaliação e acompanhamento da formação continuada	Equipe gestora e pedagógica.	Ao fim de cada bimestre.	Encontros entre as equipes pedagógica e gestora para avaliar as ações de formação e o quanto têm contribuído para a prática pedagógica.	Esta ação não tem custos.

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 13, a seguir, estão detalhados os temas que serão abordados nas formações:

Quadro 13: Temas para a formação da equipe escolar

Temas	Carga horária	Atividades desenvolvidas
Formulação de diagnósticos	8 horas / 2 encontros	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de documentos de registros de alunos e turmas realizados no ano anterior – diários de classe, ficha de acompanhamento individual, relatórios do especialista. • Reflexão teórica sobre a importância da construção de diagnósticos dos alunos e das turmas. • Reflexão teórica sobre as bases de referência para a elaboração dos diagnósticos – PPP, CBC e matriz de referência de avaliações. • Apresentação do sistema PAEE e suas possibilidades para a elaboração de avaliações diagnósticas. • Atividade prática de elaboração de avaliações diagnósticas a partir do PAEE.
Construção do planejamento de ensino	6 horas / 2 encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos resultados da avaliação diagnóstica. • Análise da proposta pedagógica da escola para a construção dos planos de ensino. • Análise da legislação vigente em relação aos processos de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais. • Construção do plano de ensino por área e por turmas com base nos diagnósticos.

Técnicas de registro de monitoramento e avaliação do trabalho escolar	4 horas / 1 encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades práticas de como elaborar relatórios, preencher fichas para os conselhos de classe com informações sobre as turmas, e construir planilhas e gráficos com dados de rendimento e infrequência.
Metodologias e estratégias de ensino	8 horas / 2 encontros	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das ações anteriores, dificuldades e replanejamento. • Reflexão sobre as estratégias de ensino que são comumente usadas e a eficácia delas. • Reflexão sobre a importância de diversificar as metodologias e buscar as que melhor atendam as necessidades educacionais individuais. • Elaboração de estratégias coletivas de trabalho para os alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem no conselho de classe.
Processos de avaliação	16 horas / 4 encontros	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão teórica sobre avaliação interna e externa: importância e significados. • Análise dos resultados da escola disponíveis no sistema de monitoramento com exercícios práticos. • Fazer uso da proposta dos itinerários avaliativos para o estudo das informações da escola e a construção de planos de ação. • Reflexão sobre diferentes instrumentos de avaliação interna.
Monitoramento das estratégias pedagógicas construídas	4 horas / 1 encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar as estratégias adotadas nas turmas no 1º semestre, o que está dando certo e o que precisa ser reformulado para o 2º semestre.
Ações de intervenção pedagógica e troca de experiências	4 horas / 1 encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de práticas exitosas de trabalho entre os docentes. • Reflexão teórica sobre práticas de intervenção pedagógica. • Construção de ações coletivas de intervenção pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora.

O planejamento da formação será realizado no mês de janeiro de 2018, em encontros da equipe gestora com os especialistas responsáveis pelos turnos e os formadores parceiros. Os grupos para a formação serão compostos por professores que atuam na mesma etapa de ensino, por exemplo; professores que atuam no ensino médio, especialistas, diretora e vice-diretoras.

Para esta formação, será utilizada a parceria já em andamento com o curso de pedagogia da UFOP, por meio do projeto de extensão “Da escola urbana para a escola de campo” e do projeto “Semear e Colher”, uma parceria com o curso de

Licenciatura em Educação do Campo da UFV e a SEE-MG. Os projetos citados fazem parte de parcerias entre a SEE-MG e universidades formadoras para realizar-se a transição da escola urbana para a escola do campo, com ações relacionadas à reformulação do PPP e também da formação docente para atuar na educação na zona rural. Nesse sentido, a equipe da escola já tem uma agenda de trabalho com os formadores do projeto para diagnósticos, análises de resultados, e identificação das necessidades de aprendizagem dos discentes. Assim, esta ação de formação será atrelada aos encontros mensais já previstos para o 1º semestre de 2018.

Os temas da formação em serviço definidos nesta ação são relacionados às práticas que precisam ser realizadas pelos docentes e pelas equipes pedagógica e gestora para a promoção da gestão pedagógica com base em dados reais do trabalho escolar.

Assim, propomos que a formação se inicie com a reflexão sobre a construção de diagnósticos das turmas. Esta formação tem como objetivo incentivar os professores a fazerem uso de instrumentos de avaliação no Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAEE, que disponibiliza um banco de itens para as escolas da rede estadual de Minas Gerais e que funciona como suporte para as avaliações do professor em sala de aula. Por ser um sistema online, possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos a partir da inserção dos dados das avaliações aplicadas, e identificação das necessidades imediatas de intervenção pedagógica. Neste sistema, são geradas as avaliações diagnósticas, as avaliações contínuas e as intermediárias. Todos os professores que atuam na escola podem ter acesso a este sistema, sendo necessário apenas realizar um cadastro e ser habilitado pelo diretor. As avaliações diagnósticas são geradas em um período determinado pela SEE-MG, nos componentes de português e matemática, e têm como finalidade levantar informações sobre a aprendizagem dos alunos para que sejam construídas intervenções imediatas.

As avaliações contínuas podem ser construídas no sistema online em qualquer momento do ano. O professor, de acordo com o andamento do ensino, no momento que julgar mais adequado, pode gerar provas e exercícios de acordo com os tópicos de conteúdos e habilidades que deseja avaliar. As avaliações intermediárias têm como objetivo verificar se as ações de intervenção foram exitosas. As avaliações do PAEE podem ser aplicadas no formato online ou em

formato escrito. Na Escola Campestre, as últimas avaliações foram realizadas online, o que facilitou o processo de construção de relatórios. Esta ação deverá ser monitorada pelo especialista.

A partir do diagnóstico estabelecido, a etapa seguinte é a construção do plano de ensino, baseado neste diagnóstico, para as turmas. Assim, a formação com foco na construção de planos de ensino contribuirá para uma reflexão dos docentes sobre a necessidade de planejar incluindo-se ações que possibilitem a superação das dificuldades diagnosticadas pelos alunos, e que esses possam avançar nos processos de aprendizagem. Esta ação será monitorada pelo especialista, juntamente com a gestão, com registros de ações feitos pelos professores nos diários eletrônicos, nos grupos de estudos, e em encontros individuais com os docentes, conforme necessidade.

A construção de planos de ensino diferenciados para as turmas assinalam a utilização de estratégias metodológicas diferenciadas. Conforme constatado nesta pesquisa, há uma tendência em usar as mesmas estratégias pedagógicas em todas as turmas. Assim, a formação sobre metodologias e estratégias de ensino possibilitará o conhecimento de outras possibilidades a serem utilizadas com as turmas ou de forma individual para que seja garantida a aprendizagem.

Outro aspecto fundamental que envolve todas as etapas do trabalho escolar é a avaliação. As avaliações são instrumentos basilares para a verificação do nível de aprendizagem, das estratégias que contribuíram para a melhoria do aprendizado, e do que precisa ser reformulado para se atingirem os resultados almejados. Assim, é imprescindível trazer para os espaços de discussão a necessidade de implementar uma nova cultura avaliativa na escola. “A avaliação precisa ser concebida pela equipe escolar numa visão transformadora, processo voluntário, permanente, participativo, legítimo, contextualizado e, sobretudo formativo para todos que dela participam.” (PROGESTÃO, 2009). Assim, esta formação tem como propósito promover espaços de discussão sobre as avaliações que são realizadas na escola – as avaliações externas e internas, seus propósitos e significados –, por meio de análise dos dados da escola disponíveis em sites de consulta e de dados gerados no trabalho escolar.

Esta formação adotará o formato dos itinerários avaliativos, que possibilitam um trabalho coletivo de análises dos dados da escola. Instituído pela SEE-MG no final de 2016, o objetivo do programa é consolidar a avaliação interna e permitir à

escola conhecer os principais fatores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para definir prioridades a serem trabalhadas. Os itinerários apresentam uma sequência lógica de ações a partir das quais é possível fazer uma avaliação da escola com os dados disponíveis no sistema de monitoramento. A partir desta avaliação, podem-se definir uma agenda de ações, e ainda realizarem um monitoramento e a avaliação de cada atividade que compõe o plano de ação. Nesta formação, ainda serão debatidos os instrumentos de avaliação interna e sua eficácia. Envolverá docentes e as equipes gestora e pedagógica, e será avaliada ao final do período letivo de 2018.

3.2 Criação de um grupo de estudos e de planejamento

Um aspecto também evidenciado na pesquisa é a dificuldade de realizar planejamentos coletivos e por área, e ainda de planejar atividades com foco em alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim, propomos a criação de grupos de estudos por área, de modo que os professores de cada área possam refletir em conjunto sobre as situações e os problemas da escola, sobre a aprendizagem dos alunos e as metodologias a serem aplicadas para promover a aprendizagem.

A criação de grupos de estudos requer uma organização bem definida dos objetivos deste grupo. Será realizada de forma coletiva, em reunião entre a equipe gestora, a equipe pedagógica e os docentes. As etapas para a formação dos grupos de estudo são apresentadas no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14: Ações dos grupos de estudo e planejamento

Etapas	Responsáveis	Período	Resumo da ação	Custos previstos
Formação dos grupos de estudo e planejamento	Equipes gestora e pedagógica, e docentes.	Fevereiro	Realizar reunião para a formação dos grupos de estudo. Definir os coordenadores dos grupos. Definir o calendário de reuniões. Definir os temas a serem estudados.	Esta ação não tem custos

Organização de material bibliográfico, suporte aos estudos e planejamento	Equipe gestora e pedagógica	Fevereiro	Realizar levantamento de materiais que estão disponíveis na escola- livros, em DVDs, em sites com temas relacionados à formação continuada para estudo pelos professores. Organizar as informações da escola para disponibilizar para estudo.	Custos com materiais bibliográficos e com reprodução de materiais.
Realização dos grupos de estudo e de planejamento	Equipe pedagógica e docentes.	Março a outubro	Aprofundar as temáticas discutidas nos encontros de formação. Trabalhar com os dados gerados nos conselhos de classe. Realizar os planejamentos. Construir alternativas de trabalho coletivas por área, para a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos.	Custos com reprodução de materiais.
Acompanhamento e monitoramento do planejamento	Equipe gestora e pedagógica	Mensalmente	Acompanhar os processos de ensino e aprendizagem nas turmas por meio de relatórios escritos.	Esta ação não tem custos.

Fonte: elaborado pela autora.

Os grupos de estudo serão organizados com o apoio do especialista e do vice-diretor, e a intenção é que ocorra uma vez por mês, com início previsto para março, contando com 4 horas.

A intenção é que, nestes grupos de estudo, os professores possam refletir sobre as dificuldades apresentadas pelas turmas e propor ações coletivas a serem desenvolvidas por área, e também de forma interdisciplinar. As discussões serão de acordo com as temáticas abordadas na formação em serviço, bem como com as demandas que surgirem no decorrer do ano letivo.

Os grupos de estudo e de planejamento permitirão aos especialistas um acompanhamento mais próximo das práticas pedagógicas aplicadas nas turmas. A proposta é que permitam aos professores estudar sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos das etapas nas quais atuam. Os grupos de trabalho seguirão a organização proposta no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15: Cronograma de encontros dos grupos de estudo e de planejamento

Encontros previstos	Carga horária	Conteúdos
1º bimestre: fevereiro, março e abril.	4 horas	Reflexão sobre a gestão da aprendizagem pelo professor; elaboração de avaliações diagnósticas; orientações sobre os registros sobre a vida escolar do aluno.
	4 horas	Reflexão sobre a situação das turmas; reflexão sobre a atuação do professor na definição do que e como o aluno aprende; construção dos planos de ensino por áreas.
	4 horas	Estudo sobre aspectos que interferem na aprendizagem; construção de ações de intervenção para os alunos com defasagens de aprendizagens; outros encaminhamentos construídos no conselho de classe do 1º bimestre.
2º bimestre: maio, junho e julho.	4 horas	Revisão de estratégias de ensino para as turmas e para alunos que tiveram baixo desempenho no 1º bimestre; reflexão sobre a disciplina como foco e circunstância da aprendizagem.
	4 horas	Organização de projetos de trabalhos coletivos e eventos do 2º bimestre.
	4 horas	Reavaliação das ações de intervenção do 1º bimestre a partir dos resultados do 2º bimestre, observando o que deu certo, o que precisa ser melhorado, entre outros aspectos.
3º bimestre: agosto e setembro	4 horas	Reflexão sobre o atendimento das necessidades educacionais dos alunos na sala de aula.
	4 horas	Planejamento de ações para atender os alunos que permaneceram com baixo rendimento no 1º semestre.
4º bimestre: outubro, novembro e dezembro.	4 horas	Planejamento de estudos independentes para atender os alunos que ainda se encontram com rendimento insatisfatório, a partir das informações do conselho de classe do 3º bimestre.
	4 horas	Organizar o encerramento do ano letivo e os resultados finais dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora.

Os encontros de estudo e planejamento seriam organizados pelos coordenadores dos grupos e pela equipe gestora e pedagógica. Seria proposta, como reflexão teórica, a série “Cadernos de Gestão”, especificamente o volume VIII, que trata da “Gestão do processo de aprendizagem pelo professor”, da autora Heloísa Lück. Além da reflexão teórica, é fundamental o desenvolvimento de atividades práticas sobre os temas estudados. Assim, esta ação seria organizada em encontros mensais, que possibilitariam a articulação com as questões trabalhadas nos encontros de formação continuada, e a realização de atividades de aplicação. Conforme exposto no Quadro 14, os grupos de estudo e planejamento seguiriam uma organização bimestral, e seriam monitorados e avaliados mensalmente pelas equipes gestora e pedagógica.

O acompanhamento e o monitoramento do planejamento docente permite uma melhor gestão do trabalho educacional. Lück (2013, p. 46) aponta que o monitoramento permite verificar e analisar uma série de questões relacionadas às práticas do trabalho escolar:

[...] i) o que funciona e o que deixa de funcionar, ii) que estratégias, métodos e ações são mais efetivos e por quê, iii) que aspectos precisam ser melhorados e quais podem ser mantidos e reforçados, iv) que práticas devem ser valorizadas e disseminadas, v) como reagem diferentes grupos de pessoas a ações educacionais, vi) que arranjos pedagógicos são necessários para aprendizagens mais efetivas dos diferentes grupos (LUCK, 2013, p.46).

Neste contexto, a ação de acompanhar e monitorar o planejamento docente pela equipe gestora e pedagógica possibilita verificar os processos de ensino-aprendizagem que estão sendo praticados nas turmas e a efetividade deles. Além disso, o monitoramento contribui para o aperfeiçoamento do trabalho docente, pois permite identificar os profissionais que precisam de apoio e capacitação (LÜCK, 2013). Por meio do acompanhamento, há a possibilidade de fazer intervenções, no sentido de auxiliar os docentes a encontrarem estratégias pedagógicas mais eficazes para cada turma.

O monitoramento e o acompanhamento do planejamento docente seriam realizados pelos especialistas, pela diretora e pelas vice-diretoras, por meio de um relatório de observação a ser preenchido mensalmente com informações obtidas nos grupos de estudo e planejamento. Outra fonte de informações sobre o trabalho realizado nas turmas seria o diário eletrônico, institucionalizado em 2017 nas escolas estaduais, no qual o professor registra, além da frequência e das notas, os conteúdos e as atividades propostos nas turmas. O especialista e o diretor têm um perfil de acesso a todas as turmas e disciplinas para acompanhamento e intervenção.

Esta ação seria realizada no período letivo de 2018, com avaliação, aprimoramento e continuidade em 2019. Os custos seriam com materiais de expediente pedagógico.

3.3 Organização dos registros dos conselhos de classe realizados na escola

A prática de realizar registros detalhados sobre as decisões construídas nos conselhos de classe não é comum na Escola Campestre. Isso foi evidenciado nos registros de reuniões encontrados. Assim, a proposta desta ação será organizar os registros realizados antes, durante e após as reuniões. Esses são fundamentais, pois permitem realizar o monitoramento e a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido.

O objetivo desta ação é que as informações construídas nos conselhos de classe sejam transformadas em documentos, tais como relatórios, gráficos, tabelas, portfólios, memórias de reunião e atas. Esta ação seria dividida em etapas, discriminadas no Quadro 16, a seguir:

Quadro 16: Organização dos registros das reuniões de conselho de classe

Etapas	Responsáveis	Período	Resumo da ação	Custos previstos
Preenchimento das fichas pré-conselho de classe com informações sobre o trabalho desenvolvido em cada bimestre	Professores das turmas e disciplinas	Na última quinzena do bimestre	As fichas pré-conselho serão preenchidas pelos professores com informações sobre os resultados dos alunos, estratégias metodológicas utilizadas nas turmas, procedimentos de avaliação, entre outros aspectos do trabalho escolar.	Custos com impressão das fichas.
Planejar as reuniões de conselho previamente, em parceria entre especialistas e equipe gestora.	Equipe gestora e pedagógica	Na semana que antecede a reunião de conselho de classe	As informações disponibilizadas nas fichas servirão de base para a elaboração da pauta da reunião do conselho de classe: os pontos principais relacionados às turmas, que precisam ser discutidos em cada reunião de conselho, tornando a reunião mais organizada e produtiva.	Esta ação não tem custos.

Fazer o registro das reuniões de conselho, de modo que haja a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de alunos com dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo.	Equipe gestora e pedagógica	Nas reuniões de conselho de classe	Realizar descrição detalhada das discussões realizadas, dos encaminhamentos construídos e dos responsáveis por cada ação em livro de ata.	Esta ação não tem custos.
Elaborar outros registros para acompanhamento do desenvolvimento das turmas.	Equipe gestora e pedagógica.	Após as reuniões de conselho de classe.	Construir gráficos de desempenho das turmas para apresentação à comunidade escolar. Realizar registro da memória de reunião com os principais pontos discutidos as decisões pactuadas, bem como os responsáveis.	Custos com reprodução de materiais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A ficha do pré-conselho foi essencial nesta pesquisa para o levantamento de informações sobre o trabalho realizado em sala de aula. Ela permitiu a organização das informações das turmas e possibilitou às equipes gestora e pedagógica a construção de um diagnóstico. Assim, constitui-se como um importante instrumento para a gestão pedagógica.

A proposta, então, é institucionalizar as fichas de pré-conselho como instrumentos de registro de informações sobre as turmas e sobre o trabalho dos professores, a fim de subsidiarem as discussões nas reuniões de conselho de classe. Seriam organizadas de forma a obter informações sobre os resultados dos alunos, as estratégias metodológicas utilizadas nas turmas, os procedimentos de avaliação, entre outros aspectos do trabalho escolar, construindo, assim, um registro da análise dos professores sobre as turmas e sobre o seu próprio trabalho.

Devido à dificuldade que alguns professores apresentaram no preenchimento das fichas, essas seriam disponibilizadas nos grupos de estudo para a realização da análise das turmas com exemplos hipotéticos. As fichas seriam, ainda, disponibilizadas aos professores para serem devolvidas aos especialistas uma semana antes da reunião, para que as informações pudessem ser organizadas para

as discussões. As fichas ficariam arquivadas com outros documentos gerados nas reuniões de conselhos de classe. O preenchimento das fichas seria realizado nos quatro bimestres do ano letivo de 2018, com o acompanhamento da equipe gestora e dos especialistas.

De posse das fichas do conselho de classe entregues pelos professores ao especialista, as equipes gestora e pedagógica precisariam se reunir previamente para organizar as informações. A partir delas, seria possível identificar os pontos principais das turmas que precisariam ser discutidos em cada reunião de conselho, tornando este espaço de trabalho coletivo mais organizado e produtivo. A previsão de desenvolvimento desta ação é uma semana antes da reunião do conselho, caso todos os professores cumprirem o prazo estabelecido para a entrega das fichas.

De acordo com Lück (2013, p. 149), as ações de monitorar e avaliar se tornam úteis “[...] na medida em que permitem ver o que está acontecendo em acordo com o planejado, assim como permite o cotejamento e estudo da evolução de fatos, ações e resultados ao longo do tempo”, permitindo o entendimento sobre o que funciona e o que deixa de funcionar. Nesse sentido, a autora assinala a importância do registro objetivo e sistemático das informações para o monitoramento e avaliação.

[...] Para facilitar esse processo são necessários instrumentos de registros de observações que induzam e organizem a sua prática, de forma a garantir esse acompanhamento e construção de significados. Suas características devem ser a simplicidade, a parcimônia e a clareza, além da fácil visualização e entendimento das informações apresentadas (LÜCK, 2013, p.150).

Os registros gerados nas reuniões de conselho de classe ficariam disponíveis para acompanhamento da equipe gestora, dos especialistas e dos professores das turmas, a fim de verificarem a evolução ao longo do ano letivo.

Nas atas dos conselhos, registradas durante a reunião, seria feita uma descrição mais detalhada das discussões realizadas, dos encaminhamentos construídos, e dos responsáveis por cada ação.

Também seria proposto em ata que, no início da reunião do bimestre seguinte, fossem retomados os principais pontos para a avaliação das ações realizadas no decorrer do bimestre, a fim de se verificarem o que deu certo e o que não deu, e realinharem o que fosse necessário.

Após as reuniões, o especialista, juntamente com a equipe gestora, faria a memória da reunião com as principais discussões realizadas, os encaminhamentos e as providências e seus responsáveis. Esta memória seria impressa e disponibilizada para todos os participantes da reunião para uma melhor organização das ações a serem realizadas.

Gráficos e tabelas seriam construídos com o intuito de observar a evolução das turmas ao longo dos bimestres. Além disso, seria proposto o relatório semestral dos alunos em relação ao desempenho nas disciplinas. Este relatório seria feito pelo especialista, ao final do 1º semestre, e consistiria em uma planilha com as notas por turma, para visualizarem os alunos que tiveram aproveitamento inferior a 30 pontos (no somatório das médias dos dois semestres) em cada disciplina, para que providências fossem tomadas no sentido de recuperação destes alunos no 2º semestre.

A ação de registros seria realizada pelas equipes gestora e pedagógica, no ano de 2018.

3.4 Avaliação das propostas

As propostas apresentadas neste PAE têm por finalidade resolver os problemas verificados em relação à análise de resultados do trabalho escolar pelas equipes docente, pedagógica e gestora. A intenção é que elas produzam resultados positivos e contribuam para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem realizados na escola. É evidente que algumas delas podem não se concretizar da maneira como estão sendo idealizadas.

Assim, a avaliação das ações precisa ser feita de maneira constante, a fim de que seja realizado um monitoramento das dificuldades e das potencialidades apresentadas, para que, se necessário, aconteça uma redefinição das possíveis intervenções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. Lei nº 13005/2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2016/progestao-modulos-atividades>>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. Lei nº 5692/1971. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. Lei nº 9394/2016. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013.

CAED. UFJF. **Avaliação diagnóstica**. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-diagnostica/>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

COELHO, Salete do Belém Ribas & LINHARES, Clarice. Gestão Participativa no Ambiente Escolar. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, n. 1, março 2008. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2749>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

COSTA, Tarcimara Kátia. **O programa PAEE e seus resultados: repercussões no trabalho docente em escolas da rede estadual de ensino de Diamantina/MG**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Conselho de Classe. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. A. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/103.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 1992.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília/DF, Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 88 p.

ESCOLA CAMPESTRE. **Cartilha de orientações escolares** (documento interno), 2016.

ESCOLA CAMPESTRE. **Pasta de Documentos Pedagógicos** (documento interno), 2015.

ESCOLA CAMPESTRE. **Projeto Político-Pedagógico** (documento interno), 2014.

ESCOLA CAMPESTRE. **Regimento Escolar** (documento interno), 2014.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. *Estudos de Sociologia*, v. 1, n. 19, 2013. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/359/309>>. Acesso em: 05 set. 2016.

LOPES, Marília Soares Ricardo. **Conselho de classe**: o funcionamento de um espaço político-pedagógico a ser ressignificado. Dissertação (mestrado profissional), Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 2016. 136 p.

LÜCK, Heloísa. A aplicação do Planejamento Estratégico na escola. **Gestão em Rede**, n. 19, abril 2000, pp. 8-16. Disponível em: <www.ppgp.caedufjf.net>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. **A Gestão participativa na escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Avaliação e monitoramento do trabalho educacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAS GERAIS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 159/1972**. Estabelece regras de verificação de rendimento escolar.

_____. Decreto nº 34794, de 23 de junho de 1993. **Cria o ensino médio em unidades estaduais de ensino**.

_____. Decreto nº 46125/2013. **Regulamenta dispositivos da Lei nº 15293 de 05 de agosto de 2004**. Disponível em:

<<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=de&num=46125&ano=2013>>. Acesso em: 08 set. 2016.

_____. Lei Nº 22.257, de 27 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.age.mg.gov.br/images/stories/downloads/leis/lei-22257.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. Ofício Circular nº 211/2014. **Orienta sobre a operacionalização da progressão parcial, dos estudos independentes e de outros dispositivos previstos na Resolução SEE nº 2197/2012.**

_____. Resolução 2197 de 26 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica.**

_____. Resolução nº 2795, de 28 de setembro de 2015. **Estabelece normas para a escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos.**

NADAL, Beatriz Gomes. Cultura escolar e conselho de classe: gestão democrática do trabalho pedagógico? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, pp. 199-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 22 out. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 out. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, pp. 355-375, maio/ago 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 out. 2016.

PARADELA, Víctor. **Competências da liderança na gestão escolar.** Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2747>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PROCÓPIO, Campus Cornélio. **Conselho de classe:** um momento de reflexão das práticas avaliativas. Programa de desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1774-6.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ROCHA, Any D. C. da. **Conselho de classe:** burocratização ou participação? Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SANTOS, F. R. V. dos S. **Conselho de classe**: a construção de um espaço de avaliação coletiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2006.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. FREITAS, Katia Siqueira. Progestão: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar? *In*: SOUSA, José Vieira de & FREITAS, Katia Siqueira de (Orgs.). Brasília: Consed, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva. **Ideias**, São Paulo, v. 25, pp. 45-60, 1995.

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, pp. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 out. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - FICHA DE DESEMPENHO DAS TURMAS PARA O CONSELHO DE CLASSE

Ano letivo: _____ Bimestre: () 1º B () 2º B () 3º B () 4º B
 Série: _____ Turma: _____ Turno: () M () T () N
 Professor (a): _____
 Disciplina avaliada: _____

Objetivos do conselho de classe:

- Promover uma visão abrangente do papel da avaliação no processo de aprendizagem.
- Valorizar o progresso individual do aluno, seu comportamento cognitivo, afetivo e social.
- Elaborar um diagnóstico dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.
- Proporcionar condições para que os docentes reconheçam como superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- Traçar metas para que as mudanças necessárias sejam efetivadas.
- Monitorar o alcance das metas previamente estabelecidas.
- Criar um espaço para discussão de objetivos e compromissos compartilhados.

1) Objetivos priorizados na avaliação diagnóstica:

I _____

II _____

III _____

2) Base(s) de referência(s) de conteúdos utilizados para a formulação da avaliação diagnóstica:

3) Resultados da avaliação diagnóstica:

I. Alunos que obtiveram aproveitamento:

Baixo (de 0 a 59% de acerto)	
Médio (de 60% a 80%)	
Ótimo (de 80% a 100%)	

II. Das questões mais erradas na avaliação, quais conteúdos estavam envolvidos?

A) _____

B) _____

C) _____

4) Quais foram os métodos avaliativos utilizados para a turma do 6º ano neste primeiro bimestre do ano letivo de 2017? (Observação: não é necessário ocupar todas as quatro opções de resposta)

I _____

II _____

III _____

IV _____

5) Ao elaborar as avaliações do 6º ano para o primeiro bimestre deste ano letivo de 2017, quais objetivos foram priorizados?

I _____

II _____

III _____

IV _____

6) Base(s) de referência(s) de conteúdos utilizados para a formulação das avaliações do primeiro bimestre para o 6º ano:

7) Resultados das avaliações do 6º ano no primeiro bimestre:

I- Alunos que obtiveram aproveitamento:

Baixo (de 0 a 59% de acerto)	
Médio (de 60% a 80%)	
Ótimo (de 80% a 100%)	

II- Das questões mais erradas nas avaliações, quais conteúdos estavam envolvidos?

A) _____

B) _____

C) _____

8) Qual é a relação entre os conteúdos listados em 3.II e os trabalhados neste primeiro bimestre no 6º ano?

9) Qual é a relação dos alunos anotados em 3.I como *baixo aproveitamento* e daqueles que, em 7.I, também tiveram *baixo aproveitamento*?

10) Quais os conteúdos mais errados em avaliações pelos alunos listados em 3.I e 7.I como *baixo aproveitamento*?

11) Quais atitudes serão tomadas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos que, em 7.I, tiveram *baixo aproveitamento*?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE REUNIÃO DO CONSELHO DE CLASSE

Ano letivo: _____ Bimestre: () 1º B

Série: _____ Turma: _____ Turno: () M () T () N

Pauta da reunião:

- 1- Descrição e análise do diagnóstico do 1º bimestre.
- 2- Análise dos resultados do 1º bimestre.
- 3- Pontuar as propostas de intervenção utilizadas pelos professores.
- 4- Construção e registro de novas ações de intervenção.
- 5- Organização das reuniões pedagógicas.

Responsáveis pela condução da reunião:

() Diretor () Vice-diretor () Especialista

Professores participantes:	Disciplina que leciona

EIXO 1- INFORMAÇÕES GERAIS DA TURMA NO 1º BIMESTRE- (10 minutos)

Apresentação dos resultados da turma pelos professores:

- 1- Principais dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos e na turma por disciplina a partir do trabalho desenvolvido no 1º bimestre:

Disciplina	Pontos positivos	Pontos negativos
Português		
Matemática		
Historia		
Ciências		

Inglês		
Geografia		

2- Alunos infrequentes:

3- Alunos com problemas de indisciplina:

EIXO 2: Avaliação da aprendizagem (20 minutos):

1- Alunos com resultados abaixo da média:

2- Alunos com resultados intermediários:

3- Alunos com resultados ótimos:

4- Descrição das principais estratégias de ensino utilizadas pelos professores na turma:

Disciplina	Principais estratégias de ensino	Avaliação das estratégias
Português		
Matemática		
Historia		
Ciências		
Inglês		
Geografia		

5 - Avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido na turma e as principais dificuldades e potencialidades encontradas.

Disciplina	Dificuldades	Potencialidades	Avaliação
Português			
Matemática			
Historia			
Ciências			

Inglês			
Geografia			

EIXO 3- OBSERVAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE FEITAS PELOS ESPECIALISTAS E DIREÇÃO (10 minutos):

1- Considerações de especialistas e direção sobre o trabalho pedagógico que foi desenvolvido nas turmas (percepção externa):

EIXO 4- ENCAMINHAMENTOS E AÇÕES (20 minutos)

1- Construção e registro de encaminhamentos para as situações evidenciadas no conselho de classe:

Situações descritas para intervenção	Encaminhamento	Responsáveis

2- Acordos e compromissos firmados entre docentes, especialistas e professores relacionados à melhoria do trabalho escolar:
