

Planejamento e avaliação na escola

3 A avaliação e o planejamento na escola: um trabalho de equipe



TÓPICO 1 Coordenar as práticas de planejamento e avaliação é coordenar um esforço coletivo

Quando falamos do planejamento e da avaliação na escola, temos insistido na necessidade de transformação das práticas escolares. O que se quer, em suma, é que a ênfase tradicionalmente posta nas notas dê lugar à preocupação primeira de promover as aprendizagens de todos os alunos. Se tratamos o planejamento e a avaliação conjuntamente, é porque essas atividades não podem ser pensadas de forma isolada. Todos concordamos que, quando se planeja, os resultados da avaliação podem ser úteis para averiguarmos o que e como podemos ensinar nossos alunos para que eles aprendam. Quando se avalia, é preciso observar se os estudantes tiveram alguma dificuldade, qual foi essa dificuldade e como podemos nos mobilizar para que eles superem isso. Voltamos a algumas questões feitas anteriormente: como as atividades de planejamento e avaliação são pensadas nas escolas onde trabalhamos? O planejamento segue o currículo oficial, independentemente do desempenho dos alunos nas provas? Que tipo de avaliação é feita? Como os professores elaboram suas provas? Que decisões a escola costuma tomar diante de alunos que têm um mau desempenho?

Essas perguntas nos conduzem a refletir sobre as práticas de planejamento e avaliação em nossas escolas. Essas práticas não se restringem ao que os professores fazem em suas salas de aulas, pois abrangem um conjunto mais amplo e complexo de ações institucionais. Se o planejamento e a avaliação devem ser ações coordenadas, o mesmo podemos afirmar quando pensamos nas ações que as diversas personagens da escola desempenham. Assim, as decisões dos professores devem levar em conta princípios discutidos com a Direção e a Coordenação pedagógica.

O Conselho de Classe não pode se esquivar desses princípios também, nem tampouco deixar de considerar a trajetória do aluno e as experiências do professor ao discutirem casos

de estudantes com dificuldades. Os pais devem ter claros os propósitos do planejamento e da avaliação para que possam acompanhar a vida de seus filhos na escola, o que não significa conhecer o conceito com que ficou (Satisfatório, Insatisfatório etc.) ou suas notas nos boletins. Do mesmo modo, se os próprios alunos confundem avaliação e o papel do estudo com tirar um dado conceito ou nota, boa parte de nossos esforços será em vão.

É por isso que o trabalho do coordenador pedagógico se faz tão importante quando se quer transformar a cultura de planejar e avaliar na escola. Ora, coordenar a avaliação é coordenar um esforço coletivo e é essa articulação que o professor coordenador poderá garantir, no seu contato com os professores, com a Direção, com os alunos, funcionários e comunidade da instituição onde atua. Neste terceiro tema da disciplina sobre planejamento e avaliação na escola, vamos tratar justamente do trabalho com pessoas em equipe. Ao coordenador cabe, fundamentalmente, acompanhar, orientar, apoiar, avaliar e reorientar as ações de cada uma das personagens da equipe pedagógica. Esse trabalho é individual e, ao mesmo tempo, assume dimensões coletivas, pois é preciso que todos estejam atentos a um fim comum, que é a formação e a aprendizagem dos alunos.



Mas como isso pode se concretizar? O professor coordenador conta com um respaldo legal. Tanto na Constituição de 1988, quanto na LDB de 1996, fica claro que a centralização de decisões na escola é inconstitucional e não segue os princípios decretados para todo o sistema de ensino no país. Segundo a Carta de 1988, a gestão democrática é um dos princípios do ensino. Para evidenciar melhor essa afirmação, convém retomar o artigo 206 da Lei, que versa sobre os princípios com base nos quais o ensino deverá ser ministrado, particularmente o seu inciso VI: “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

O artigo 14 da LDB de 1996 também contempla um aspecto importante nesse sentido, ao garantir a gestão democrática nas escolas e definir que os sistemas de ensino devem promover a participação dos profissionais e da comunidade escolar na vida da instituição.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de 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.

As decisões relativas ao planejamento e à avaliação não podem ser tomadas numa perspectiva hierarquizada, isolada, sem troca de informações e sem a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Institucionalmente, a escola deve contar com organismos formados pela comunidade escolar (alunos, professores e funcionários) e pais ou responsáveis pelos estudantes. Trata-se do *Conselho de Escola* e do *Conselho de Classe*, por exemplo. Sem essas instâncias potencializadoras (mas que não garantem) do trabalho coletivo, fica impossível concretizar a divisão de responsabilidades pela tarefa educativa e, mais especificamente, pela avaliação e pelo planejamento. Na verdade, nenhuma das instâncias que assinalamos aqui é nova. Mas é preciso perguntar sobre o modo como cada uma dessas instâncias vive e pensa o planejamento e a avaliação. Como cada uma dessas organizações se veem na tarefa de favorecer as aprendizagens?



Além de medidas institucionais, para se concretizar a participação é preciso concretizar uma unidade da ação educacional, expressa na Proposta Pedagógica, por meio da qual é possível criar um propósito educativo compartilhado por todos. Enquanto professores coordenadores, vocês já conhecem bem os propósitos do Projeto Pedagógico. A essa altura, valeria a pena lembrar sua importância, pois esse documento, se idealizado por todos e vivenciado o tempo todo, pode expressar a autonomia da instituição (AZANHA, 2006) e revela o grau de participação de seus membros. Construir a proposta pedagógica é aprender, é formar-se durante e no processo de escrita, pois as personagens passam a ser sujeitos que intervêm consciente e coletivamente na história da escola onde atuam. O coordenador pedagógico, o diretor, os professores e funcionários aprendem ao organizarem seu ambiente de trabalho. Eles mudam e as escolas também mudam. Não se trata de uma questão meramente institucional, mas também cultural. É nessa perspectiva que podemos conceber a avaliação e o planejamento como ações coordenadas e como tarefas que devem ser compartilhadas por toda equipe pedagógica.

É possível sistematizar alguns **princípios** de uma Coordenação que mobiliza a participação. O primeiro deles é a *relação articulada* entre o professor coordenador e todos os outros membros da equipe escolar – pais, alunos, funcionários, professores. Trata-se de estabelecer canais efetivos de comunicação, anulando a lógica hierárquica. Esse diálogo visa a dar voz aos atores, mas também visa a cobrar deles o cumprimento de suas responsabilidades. O segundo princípio é o de uma *ação racionalizada*. As responsabilidades da equipe pedagógica devem ser planejadas e estruturadas, tendo claros seus objetivos, os recursos disponíveis e suas formas de uso. Há que se definir também as formas de acompanhamento, avaliação e controle das tarefas realizadas.



Garantia do acesso às informações relativas ao encaminhamento dessas atividades: este pode ser considerado o terceiro princípio para a participação de todos na gestão escolar. Restringir as informações impede que elas sejam analisadas e que a equipe possa tomar decisões a partir das dificuldades e necessidades da instituição. O importante é que o envolvimento da comunidade seja garantido, pois ele torna a escolarização uma preocupação de todos.

Por meio desses princípios, é possível construir entre os membros da equipe escolar competências necessárias ao convívio democrático. A ideia de competência está sendo considerada aqui a partir de autores como Philippe Perrenoud (1999) e não se refere à mera reprodução de técnicas ou ordens. Trata-se da formação de sujeitos conscientes de suas necessidades, que agem coletivamente, em nome de um bem comum e são capazes de **criar** e **ensaiar** alternativas para os problemas postos em seu cotidiano. Nesse sentido, se os professores, Direção, Coordenação, corpo discente e comunidade são competentes em seus diversos níveis de ação é porque cada um é capaz de: a) identificar os pontos importantes de uma situação-problema; b) mobilizar conhecimentos e fazer uso de atitudes para resolver questões; c) articular esses recursos em vista dos pontos identificados e d) tomar as melhores decisões e fazer o encaminhamento adequado, especialmente no que diz respeito ao planejamento e à avaliação, temas que nos interessam na presente disciplina.

Como afirma Nóvoa (1995), a coesão e a qualidade de toda e qualquer escola dependem desse tipo de coordenação, que pode ser tomada como uma espécie de liderança, através da qual são promovidas estratégias concertadas de atuação entre os diferentes personagens da escola. O tópico que se segue tratará justamente dessas “estratégias concertadas de atuação”. Estudaremos alguns dos modos pelos quais diferentes atores educacionais podem participar da vida escolar e das decisões relativas ao planejamento e à avaliação. Portanto, os esforços das discussões apresentadas são de arquitetar um espaço no interior da escola que favoreça de fato a participação de todos.

TÓPICO 2 Constituindo espaços de interação na busca pela aprendizagem

Se um dos desafios centrais para organizar o planejamento e a avaliação na escola é coordenar o trabalho das pessoas em equipe, as questões que se colocam são: quem faz o que na escola? O que cabe a cada professor? O que cabe aos alunos? O que cabe aos funcionários? O que cabe às famílias dos estudantes? O que cabe à Direção? E, evidentemente, convém ainda ter claro o que cabe a você, professor coordenador.

É inegável a diversidade de papéis exercidos na instituição, o que nos permite identificar níveis de atuação. Um deles é o da gestão da escola, da qual participam Direção, Vice-Direção, Coordenação e Supervisão escolar. Outro nível é o da direção de grupos e classes de estudantes, assumida pelos professores quando eles ministram suas aulas ou encaminham projetos pedagógicos. Além desses níveis, há órgãos colegiados que reúnem diferentes personagens, como é o caso do *Conselho Escolar* e do *Conselho de Classe*. As *Associações de Pais e Mestres* e o *Grêmio Escolar* são espaços privilegiados de pais e alunos. Os serviços prestados pela secretaria, cantina, pessoal de limpeza e de merenda também devem ser considerados quando pensamos sobre a dinâmica escolar.



Falar em conselho, associação ou grêmio significa referir formas de organização coletiva e maneiras específicas de *exercício do poder*. Trazer as diversas personagens ao nível de discussão e decisão sobre a vida escolar é optar por uma maneira específica de conceber e viver a escola. Para deixar isso mais claro, podemos recorrer a Cury (2000), quando ele analisa a origem etimológica da palavra “conselho”. Segundo o autor, o termo tem origem no latim, de *consilium*, que provém do verbo *consulo/consulere*, que significa 1) ouvir alguém e 2) submeter algo à deliberação de outra pessoa, a partir de uma ponderação sobre o assunto em pauta. Isso postula dois esforços, o de ouvir e o de ser ouvido. Supõe também que todos os temas discutidos sejam levados a público, para conhecimento de todos. De fato, um conselho constitui uma assembleia de pessoas e visa a aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões públicas.

Evidentemente, não podemos nos restringir apenas ao sentido etimológico do termo. É preciso considerar que os sentidos assumidos historicamente pelo conselho são múltiplos.

A origem e a natureza dos conselhos é muito diversificada. As instituições sociais, em geral, são fruto de longa construção histórica. A origem dos conselhos se perde no tempo e se confunde com a história da política e

da democracia. A institucionalização da vida humana gregária, desde seus primórdios, foi sendo estabelecida por meio de mecanismos de deliberação coletiva. Os registros históricos indicam que já existiam, há quase três milênios, no povo hebreu, nos clãs visigodos e nas cidades-Estado do mundo greco-romano, conselhos como formas primitivas e originais de gestão dos grupos sociais. A Bíblia registra que a prudência aconselhara Moisés a reunir 70 anciãos ou sábios para ajudá-lo no governo de seu povo, dando origem ao Sinédrio, o Conselho de Anciãos do povo hebreu. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p. 15)

Poderíamos situar inúmeros exemplos de conselhos que se configuram em contextos sociais e históricos diversificados. Suas formas de organização e suas funções variam, porém, podemos afirmar que os conselhos sempre expressam o desejo de participar da gestão da vida pública. Atualmente, entre os brasileiros, os conselhos são institucionalizados, são órgãos de Estado e instrumentos de expressão da sociedade. Através dos conselhos, as diversas camadas da população são representadas, daí considerarmos o seu papel mediador entre o governo e a sociedade. Esse tipo de organização intenta dar voz ao povo e configura-se como um instrumento de concretização dos princípios democráticos.

Os conselhos não são experiências exclusivas da escola hoje. Isso nos obriga a perguntar sobre as características e especificidades dos Conselhos de Escola e de Classe. Esses órgãos devem contar com a participação da comunidade local, dos alunos, de seus responsáveis, dos professores, funcionários, Coordenação e Direção da escola e não constitui uma novidade, o que muda é a natureza dessa participação e do sentido que esses organismos devem assumir na administração das escolas. Isso pode nos parecer natural, mas resultou de negociações e reivindicações. Resultou de uma ideia de democracia sobre a qual concordamos, mas que nem sempre esteve presente na história da educação no país.

Tal como explicitado no documento produzido pelo MEC (2004), na década de 1970, os Conselhos Escolares tinham uma função consultiva no estado de São Paulo e eram constituídos pelo diretor e seus assistentes, por orientadores, por representantes dos professores, pelo secretário da escola e, no 1.º grau, por representante da APM e, no 2.º grau, dois representantes de estudantes. Foi no ano de 1984 que a legislação estadual complementar modificou a composição e atribuiu funções deliberativas ao Conselho Escolar. Em 1985, uma nova lei ampliou os poderes do Conselho Escolar e estabeleceu a paridade na composição: 25% de pais, 25% de estudantes, 40% de professores, 5% de especialistas e 5% de funcionários (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p. 33-34).

Embora as experiências de gestão da escola sejam múltiplas, não podemos perder de vista que os órgãos colegiados são previstos para todo o território nacional. As funções do Conselho Escolar são amparadas pela LDB de 1996, que define normas para o exercício da gestão democrática na educação básica. Segundo ressaltado no tema 1, em seu artigo 14, o texto estabelece a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e prevê também a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes. Esses conselhos devem, portanto, fazer parte da cultura da escola, sendo essenciais para a construção de sua identidade. Evidentemente, o maior ou menor grau de participação dos atores na vida escolar confere à instituição características fundamentais ao seu funcionamento. Podemos nos perguntar em que medida os princípios democráticos estão presentes entre professores e alunos observando

o tipo de participação que eles têm no cotidiano de suas escolas. Vale assinalar que “o Conselho será a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p.36).

Se o Conselho dá voz, nunca poderá se esquecer de seu papel. Seja na área da Saúde, do Direito, da Cultura, do Trabalho, da Previdência social, enfim, em qualquer setor no qual se constitua, o conselho não pode sobrepor a sua vontade à vontade do povo ou do governo. Conforme já assinalamos, os conselhos são mediadores e a maior armadilha é desarticular esses órgãos do Estado ou da sociedade, criando-se uma instância independente deles. No caso da educação, os Conselhos de Escola, os Conselhos de Classe, as Associações de Pais e Mes-tres e os Grêmios Escolares não podem se esquecer nunca desse princípio. Eles são articuladores entre a escola e o poder público, e também entre as próprias personagens da escola, que exercem papéis diferentes. No caso da avaliação e plane-jamento, a ênfase recai particularmente no papel do Conselho de Escola, que pode ser um espaço fértil para a discussão mais ampla de princípios, mudanças necessárias na Proposta Pedagógica, por exemplo, e do Conselho de Classe, este último dedicado às discussões referentes à avaliação. O próximo tópico é dedicado a esses colegiados.



TÓPICO 3 Para Planejar e Avaliar: Quem faz o quê?

Quem faz o que na escola? É essa a pergunta que nos colocamos após discutirmos a identidade da instituição vislumbrada segundo os princípios democráticos e voltada para a promoção das aprendizagens. Concordamos com os benefícios da gestão participativa e também defendemos as potencialidades da autonomia como exercício da democracia. Tal como entendemos, essa é a melhor alternativa para encaminhar modos mais férteis de se pensar e viver o planejamento e a avaliação. Se o trabalho em equipe pode ser produtivo, devemos nos questionar sobre quais caminhos podemos trilhar para que os alunos aprendam melhor. O que cabe a cada um? As respostas são múltiplas, uma vez que cada escola tem necessidades e relações específicas.

Mas mesmo diante das distinções notadas entre as escolas, podemos assinalar um ponto comum, o de criar e incentivar as instâncias colegiadas. Por meio delas, as diferentes personagens terão voz porque serão representadas, contarão com um lugar para exporem suas demandas, suas alternativas. As instâncias colegiadas podem reunir determinadas categorias, como apenas os alunos ou os professores ou os funcionários ou os pais. Elas podem também agrupar pessoas que exercem diferentes funções na escola, como os estudantes e seus professores, os professores e a Direção, os funcionários e os pais, entre outras combinações que se façam necessárias.

Nessa ocasião, serão enfatizados o *Conselho Escolar* e o *Conselho de Classe*. Convém analisar como cada um se compõe, identificando limites e potencialidades das ações por eles propostas. Esses segmentos têm como função básica mobilizar e organizar os atores



envolvidos como representantes das organizações associativas da escola para discutirem interesses coletivos a respeito de questões de ensino e de melhoria da aprendizagem dos alunos, aliando diretor, professores, pais e alunos, de acordo com as diretrizes da escola.

Começemos, então, pelo *Conselho Escolar*. Em tese, consiste em um órgão de gestão, espaço de debates e discussões, no qual professores, funcionários, pais e alunos explicitam suas reivindicações. É dessa forma que você descreveria a atuação do Conselho de Escola na escola em que atua? Como se dão as relações e as funções nesse colegiado? Como ele poderia

ser utilizado para tratar das questões referentes à avaliação e planejamento? Você saberia indicar as suas atribuições? Elas são claras para a sua equipe e os participantes do Conselho?

Esse colegiado tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais. Trata-se do órgão máximo de decisão no interior da escola. Nesse sentido, tem como funções: deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras; assessorar questões encaminhadas pelos diferentes segmentos da escola; apresentar soluções alternativas; assumir uma função supervisora e avaliar o cumprimento do projeto político-pedagógico; mobilizar os segmentos representativos da escola e da comunidade local para a melhoria de qualidade da escola e de sua gestão, sempre numa perspectiva democrática. O Conselho Escolar é, portanto, um dos instrumentos de democratização da escola pública, compondo a estrutura de gestão da escola.



O intuito é que seja usado como espaço público e gratuito da inclusão, da heterogeneidade e da igualdade política e cidadã (VEIGA, 1998; 2007).

Refletindo acerca dessa questão, podemos elencar quatro objetivos importantes relacionados ao desempenho do conselho escolar: **a) Favorecer a aproximação dos centros de decisões dos atores;** **b) Facilitar a comunicação e romper com as relações burocráticas, hierárquicas e formais;** **c) Possibilitar a delegação de responsabilidades e o envolvimento dos diferentes segmentos;** **d) Gerar [...] desconcentração do poder** (VEIGA, 2007, p.120-121, grifos nossos).

Sabemos que o Conselho Escolar abriga representantes dos diferentes segmentos da escola: professores, funcionários, alunos e pais. Esses conselheiros poderão ser escolhidos de diferentes formas. Uma delas é estipulada pelo regimento interno de cada Conselho. Outra possibilidade é a Diretoria do Conselho ser eleita pela Assembleia. Os membros também podem ser escolhidos em assembleia geral de cada segmento e eleitos por seus pares em que o diretor é membro. A quarta e última alternativa é a eleição mediante chapas organizadas.

Das quatro formas de escolha, apenas a primeira já vem definida pelo Regimento Escolar, nem sempre aprovada pela assembleia geral. As três últimas são de cunho mais democrático, favorecendo a redefinição da estrutura de gestão da escola e redimensionando a concepção dos princípios do empoderamento e participação. (VEIGA, 2007, p.125-126)

De modo geral, os Conselhos Escolares são orientados de modo a estabelecer uma periodicidade de reuniões, mensais ou bimestrais. A sua presidência ou coordenação poderá ser realizada pelo diretor ou também por um dos pares eleitos. A diretoria do Conselho deve ser periódica, justamente para evitar o risco de centralização das decisões e os mandatos ficam fixados entre um ou dois anos (VEIGA, 2007). Todas essas medidas visam a tornar o Conselho Escolar numa instância de descentralização e divisão das responsabilidades.



Queremos esclarecer que a LDB de 1996 não institui o Conselho Escolar, mas sugere esse grupo como uma das alternativas de organização da escola. O Conselho não está previsto apenas legalmente, já que, como bem assinala Abicalil (2005), esse tipo de colegiado resulta também de reivindicações postas em movimentos populares e relativamente recentes, com pouco mais de 20 anos. Lembremo-nos dos movimentos estudantis e dos movimentos de professores que marcaram o processo de redemocratização do país. A demanda pelo Conselho nasce do próprio ambiente escolar, como uma demanda do estado, de municípios, de profissionais da educação e também de estudantes e suas famílias.

Símbolo de conquistas, o Conselho Escolar não está alheio a contradições em seu funcionamento. Muitos de nós sabemos que, tradicionalmente, ele desempenha papel meramente formal. Nesse caso, o Conselho reforça a burocratização e a centralização de poder. Ele pode dispor as atividades centralizando os interesses e iniciativas numa única pessoa ou grupo. A possibilidade de tomada de decisões pode ser mal compreendida e, ao invés de respeitar os princípios democráticos, pode facilitar a opressão.

Se os membros do Conselho Escolar não compreenderem as metas da tarefa educativa, não há como falar em gestão colegiada participativa. Teremos apenas uma instância decisória a mais, alimentando uma estrutura de poder formal e verticalizada. Por isso, o Conselho Escolar deve ser um esforço permanente para esclarecer suas finalidades. Temos aqui um trabalho de formação para e na convivência democrática. Além disso, é preciso contar com mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho realizado pelo Conselho Escolar (VEIGA, 2007), tendo um papel fundamental no acompanhamento e avaliação da Proposta Pedagógica e, portanto, de como as metas traçadas no que diz respeito à aprendizagem têm progredido a cada momento.



Falemos agora do *Conselho de Classe*. Estamos diante de uma organização técnico-pedagógica prevista no Regimento Escolar. É composto por todos os professores, coordenadores pedagógicos sob a liderança do gestor escolar. Pode até ter representatividade discente, de acordo com o regimento. A sua função é socializar informações às famílias dos alunos sobre suas vidas escolares, dar parecer a respeito do desempenho dos alunos e a respeito de medidas para integrar sociedade e escola. O objeto do Conselho de Classe é o processo de ensino.

(...) o Conselho de Classe pode ser concebido como uma instância colegiada que, ao buscar a superação da organização prescritiva e burocrática, se preocupa com processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, de rever as relações pedagógicas alternativas e contribuir para alterar a própria organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1998, p.117)

Perante tal concepção, é importante pensar em como, efetivamente, o Conselho de Classe tem funcionado na escola onde você trabalha e nas escolas de modo geral. Como ele é organizado e qual a sua dinâmica? Quais alunos são mais enfatizados? Qual a natureza dos comentários sobre o desempenho dos alunos? Ao longo do período em que a organização da escola era seriada o caráter assumido por esse colegiado era, na maior parte das vezes, dar o veredicto sobre a reprovação e aprovação dos alunos. Atualmente, os esforços devem e têm sido no sentido de trazer os problemas encontrados na aprendizagem de alguns alunos, mas sobretudo propor soluções de curto, médio e longo prazos.

Numa pesquisa sobre o cotidiano de escolas públicas ainda quando essas se organizavam de modo seriado, Vitor Paro (1995) observou diferentes formas de encaminhar as atividades



em Conselhos de Classe. Ele agrupou essas maneiras em dois tipos. Os Conselhos desenvolviam formas mais tolerantes de avaliação dos alunos, tendendo a aprová-los quase sempre. Outros eram mais rigorosos, raramente permitiam a aprovação dos alunos sem que eles atingissem padrões muito elevados de desempenho. Para o autor, “o Conselho de Classe não deixa de constituir um espaço de encontro de posições diversificadas relativas ao desempenho do aluno, que não fica, assim, restrito à avaliação de apenas uma pessoa” (PARO, 1995, p.162).

O documentário de João Jardim (Brasil, 2006) “Pro dia nascer feliz” traz uma cena do Conselho de Classe de uma escola pública localizada no Rio de Janeiro, muito representativa no que diz respeito aos modos pelos quais se entende a discussão da aprendizagem, aliás, como essa não é discutida. Tendo a nota e a aprovação e reprovação como objetivo final, o grupo de professores conduzido pela diretora, ao debater o caso de um aluno considerado problemático do ponto de vista do comportamento, foram apontadas sim melhorias do desempenho do aluno, porém essas de cunho só e tão somente comportamental. Com notas ou sem notas, com reprovação ou sem, o que está em jogo nessa trama é qual é o nosso olhar para os alunos e seus processos.

A frase do antropólogo americano Franz Boas “O olho que vê é o olho da tradição” é muito rica para explorarmos as formas usuais de julgarmos o desempenho dos alunos. Tradicionalmente, esse colegiado acabou tendo como função norteadora o veredicto (aprovado ou não), porém, com a perspectiva da avaliação qualitativa, independente da Progressão Continuada, é preciso construir outras referências para esse “olhar” tão impregnado dos modos usuais de entender a função das avaliações e dos julgamentos a partir delas.

Não é incomum serem levados os casos para o Conselho já numa situação de “UTI”, fazendo uma analogia com a área da Medicina. Na avaliação qualitativa, esses “casos” deveriam estar sendo assistidos desde os primeiros sinais de que algo não ia bem e não permanecer com uma lógica de que se não aprendeu, reprova. Na lógica da avaliação qualitativa no contexto da Progressão Continuada não há condições de mantermos a lógica aludida. É muito confortável justificar o não aprender com argumentos de que o aluno não aprende, pois, afinal, é indisciplinado, não estuda, não se dedica, além da família que é tida como desestruturada etc. Meirieu, no livro *Aprender sim... mas como?* (1998), chama a atenção para o fato de que a relação tempo de dedicação aos estudos e aprendizagem efetiva deve ser vista com cautela. Quem não experimentou a sensação de ter se dedicado horas, dias e até meses ao estudo de algo ou fazendo um trabalho e o

resultado final não foi a contento?! Não estamos querendo dizer que dedicação, disciplina, esforço etc. são dispensáveis quando se trata de aprender, mas a relação não é direta como usualmente se percebe.

Se tivermos que fazer mais uma analogia com a área da Medicina, que seja com aquela referente à junta médica. De nada adianta a equipe de médicos levantarem sintomas, fazerem muitos exames e até terem o diagnóstico se não houver a indicação dos procedimentos: outros exames, medicamentos, tratamentos complementares, internação, cirurgia etc. No caso da instituição escolar, fruto de uma história da escola que tomou o homogêneo como referência, tem sido difícil a desconstrução, não no discurso evidentemente, e, mais do que isso, a operacionalização de práticas que tratem os casos que se tem com medidas e encaminhamentos que podem ser sim generalizadas, porém, certas vezes isso não é possível.

O Conselho, mas não só neste momento formal e periódico, deveria ser pensado como uma junta médica e, portanto, ainda que sejam levantadas hipóteses de que o mau desempenho seja em função da família, falta de atenção, indisciplina etc. o objetivo, então, passa a ser dar encaminhamentos concretos a partir de dados sobre o desempenho intelectual dos alunos. Para tanto, as discussões deveriam ser mais pautadas nos objetivos previstos para os vários conteúdos e as produções dos alunos deveriam ser analisadas de modo a identificar que tipo de dificuldade específica eles podem ter em determinadas atividades.

Por que consideramos a ideia de ter dificuldade genérica? Porque ainda que haja, de fato, alunos que aprendem ao longo de toda a sua trajetória mais devagar que os outros e encontrem desafios continuamente para acompanhar as aulas, quando se menciona a ideia de dificuldade é preciso avançar na identificação da sua natureza. Isso porque, muitas vezes, entende-se a ideia de dificuldade como algo estático – “o aluno tem dificuldade”, quando ao se entender a aprendizagem como algo dinâmico deveríamos pensar que determinados alunos “estão com dificuldade”. Além disso, a dificuldade é pontual? Quais ações ajudariam alunos com esse tipo de dificuldade? Meirieu (1998) chama a atenção ainda para a distinção entre dificuldade e bloqueio, tratados, quase sempre, como se fossem impasses da mesma ordem cognitiva e possíveis de se generalizar para todas as disciplinas e conteúdos.

Desse modo, a “receita” do Conselho não deveria ser a de continuidade ou não no ciclo, para os casos que se aplicam, ou registrar as constatações sobre a pessoa de cada aluno julgado (está mais atento, participa mais, faz as lições, traz o material, não briga mais com os colegas), mas sim exprimir “remédios” voltados a melhorar a performance dele, ainda que sejam necessárias várias doses, mudanças no meio do caminho, outros exames.

Uma análise realizada do funcionamento do Conselho de Classe por um grupo de professoras de uma rede municipal do estado de São Paulo sinalizou justamente a necessidade de um apoio para as decisões a serem tomadas com os alunos, pois mesmo no coletivo, as ações acabam sendo muito individualizadas. Ainda que não seja fácil mudar o modo de “olhar” esses trâmites tão entranhados em nossas práticas, a Coordenação tem o desafio de propor mudanças na organização dessa instância (mas não só nessa!) que, certamente, favorecerão a todos – os alunos mas também os professores, ainda que estes resistam num primeiro momento. É mais confortável continuar



agindo como sempre, são menores os conflitos. Estamos aqui tentando sinalizar como esse colegiado pode contribuir para que cumpramos uma das incumbências postas às instituições de *zelar pela aprendizagem dos alunos*.

Sabe-se das pressões sofridas pela equipe gestora perante os dados apresentados, mas ninguém será prejudicado por inventar formas usuais ou não de resolver os problemas e defasagens. Para tanto, é preciso se perguntar até que ponto os membros desse colegiado têm consciência de seu papel? O que esperam do trabalho pedagógico? Quais são suas concepções de aprendizagem? Há muito em que se pensar, propor e viver: você, coordenador, deve estar atento à estrutura organizacional da escola, às normas, diretrizes, rotinas e às relações de trabalho. Na definição de quem faz o que na escola, o trabalho do professor coordenador precisa ser articulado ao do diretor, que supervisiona e coopera com a criação das organizações associativas.

Se elas já estão constituídas em sua escola, como é possível estimulá-las? Se ainda não existem, quem as comporá? Como serão escolhidas? Como deverá ser sua liderança? Como, enfim, responder ao principal desafio da gestão e coordenação escolar, que é justamente gerir as diferentes personagens em equipe? Como já pudemos salientar anteriormente, esse é um dos caminhos mais férteis para que a escola, enquanto uma organização, construa oportunidades para que os alunos aprendam. Afora o uso dos colegiados, as ações de melhoria da aprendizagem devem explorar outras possibilidades e espaços – existentes e a serem criados. É sobre eles que vamos discutir no próximo tema.



Agora que terminamos a leitura do Tema 3 da apostila, vamos acessar a Aulaweb para revisar e aprofundar nossos conhecimentos por meio de leituras complementares, vídeos, exercícios, autotestes, entre outros.