



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CONSELHO DE CLASSE:
A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE AVALIAÇÃO
COLETIVA

FLÁVIA REGINA VIEIRA DOS SANTOS

BRASÍLIA
Março/2006



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

CONSELHO DE CLASSE:
A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE AVALIAÇÃO
COLETIVA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB – como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, na área de concentração Aprendizagem e trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof^a Dr^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas

BRASÍLIA
Março/2006

FLÁVIA REGINA VIEIRA DOS SANTOS

**CONSELHO DE CLASSE:
A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE AVALIAÇÃO
COLETIVA**

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Benigna Maria de Freitas Villas Boas – (FE/UnB)
Orientadora

Profª Drª Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – (UFMG)
Examinadora

Profª Drª Lívia Freitas Fonseca Borges – (FE/UnB)
Examinadora

Profª Drª Ilma Passos Alencastro Veiga – (FE/UnB)
Examinadora Suplente

Para Magno, Renata e Vinicius,
minhas fontes de inspiração e
coragem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a oportunidade e a coragem de caminhar sempre.

Aos meus pais e irmãos, pelo amor e por me fazerem crer que posso ir mais longe.

A minha irmã, que por tantas vezes foi o braço forte e me substituiu, assumindo o meu lugar de mãe.

A minha querida Mestra e orientadora, Benignas Maria de Freitas Villas Boas, pelas palavras de incentivo, pelo olhar de apoio e pela atitude de amor que, respeitando o meu ritmo, reconhece e valoriza cada passo e cada conquista.

Aos meus professores e colegas do mestrado e do doutorado pelas valiosas contribuições.

As professoras Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben , Livia Freitas Fonseca Borges e Ilma Passos Alencastro Veiga por aceitarem compor a banca examinadora.

As minhas amigas da Escola Classe 03 (Juciane, Elisabete, Deise, Luiza, Tânia, Raimunda, Paula, Helena, Anedilsa, Nilza, Helen, Arlete, Rosemary) onde tudo começou.

Aos meus colegas do PIE por fazerem renascer a esperança de uma escola melhor.

As minhas amigas Sandra e Gícia, por não aceitarem caminhar e me deixar para trás, assumindo o compromisso de andarmos juntas. Pelo encorajamento nas horas difíceis, nas horas de alegria e pelas dificuldades compartilhadas.

Ao meu grupo de estudo GEPA, pelas valiosas contribuições e incentivo.

A minha amiga Carmyra, por me mostrar que ninguém cresce sozinho, auxiliando-me a vencer os obstáculos e a enfrentar os desafios.

Ao professor Durval e a Dorinha, do Conselho de Educação do DF, pelo apoio ao levantamento da documentação necessária à construção dessa pesquisa.

A Reginaura que tantas vezes assumiu a organização do meu lar a fim de que eu pudesse viver a alegria de ver esse sonho se concretizar.

A todos os que agora não posso citar, mas que se fizeram presentes em toda a minha formação profissional e pessoal deixando um pouco de si.

Ao pensar sobre o dever que tenho,
como professor, de respeitar a
dignidade do educando, sua
autonomia, sua identidade em
processo, devo pensar também, em
como ter uma prática educativa em que
aquele respeito, que sei ter ao
educando, se realize em lugar de ser
negado. Isso exige de mim uma
reflexão crítica permanente sobre a
minha prática através da qual vou
fazendo a avaliação do meu
próprio
fazer com os educandos.
Paulo Freire

RESUMO

Este estudo destinou-se a investigar o Conselho de Classe como espaço de avaliação coletiva. O objetivo geral que o direciona é: compreender o funcionamento do Conselho de Classe como instância da avaliação praticada pela escola. Como objetivos específicos, promoveu-se a análise: dos objetivos do Conselho de Classe de turmas de 5ª séries - os propostos e os cumpridos; da organização e do funcionamento das reuniões do Conselho de Classe - quem as organiza, quem registra as deliberações, quem as preside, a articulação entre as diversas reuniões, em que diretrizes se baseiam, quem delas participa, como se desenvolvem e as ações delas decorrentes; da vinculação entre o Conselho de Classe e a avaliação praticada na escola; das contribuições do Conselho de Classe para a prática da avaliação formativa na escola; e da vinculação entre Conselho de Classe e a concepção de avaliação presente no Projeto Político-Pedagógico, no Regimento Escolar e nas Diretrizes para a Avaliação. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa que oferece, em seus pressupostos, subsídios fundamentais que viabilizam o estudo dos fenômenos humanos. Na construção das informações foram utilizadas a observação participante, a análise de documentos e a entrevista semi-estruturada. A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2005 e no ano de 2006, em turmas de 5ª série de duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, onde foram observadas as reuniões do Conselho de Classe e as coordenações coletivas semanais. Participaram das entrevistas professores de turmas de 5ª série, a equipe técnico-pedagógica (diretor, assistente pedagógico e coordenador pedagógico) e, em uma das escolas, alunos de turmas de 5ª série. Os documentos analisados foram: o Projeto Político-Pedagógico de cada escola e as Atas das reuniões do Conselho de Classe Participativo e do Pré-Conselho de Classe. Constatou-se que o Conselho de Classe é um espaço propiciador e fortalecedor do trabalho coletivo, em que a coordenação coletiva assume o papel de reorganizadora do trabalho pedagógico, a partir dos resultados obtidos nas reuniões do Conselho de Classe; o Conselho de Classe Participativo é percebido como oportunidade de reflexão coletiva que auxilia na construção de práticas avaliativas mais democráticas; o Conselho de Classe reflete o momento de transição pelo qual a avaliação passa, oscilando entre a prática classificatória e a prática formativa e que as diferentes formas avaliativas adotadas pela SEEDF: relatório sem adoção de notas (anos Iniciais do Ensino Fundamental) e uso de notas (anos Finais do Ensino Fundamental e Médio) podem contribuir com a manutenção das práticas avaliativas pautadas na classificação.

Palavras-Chave: Conselho de Classe, avaliação formativa, trabalho pedagógico, coordenação coletiva.

ABSTRACT

This paper aims at investigating Teachers' Committees as a means for collective evaluation. Its general objective is to understand how Teachers' Committees work as a means for the evaluation performed by the school. Its specific objectives involve an analyses of the objectives of 5th-grade Teachers' Committees – both the proposed ones and accomplished ones; organization and functioning of Teachers' Committees – who organizes them, who takes notes of deliberations, who presides them, the connection among different meetings, what they are based on, who participates, how they are developed and resulting actions; the link between the Teachers' Committee and the evaluation performed at school; contributions of Teachers' Committees for the school's formative evaluation; and the relationship between Teachers' Committees and the conception of evaluation in the Political-Pedagogical Project, School Rules, and Evaluation Guidelines. The methodology used was a qualitative approach that offers, in its basics, fundamental elements that enable the study of human phenomena. In collecting information, participative observation, document analysis and semi-structured interviews have been used. Research was conducted in the second semester of 2005 and in 2006, with 5th-graders of two public schools in the National Capital, where Teachers' Meetings and weekly meetings were observed. Interviews were made with 5th-grade teachers, the technical-pedagogical team (principal, pedagogical assistant, and pedagogical coordinator) and, in one of the schools, 5th-graders. Documents analyzed included the Political-Pedagogical Project of each school and the Minutes of the Participative Teachers' Committee and the Pre-Teachers' Committee. It was established that the Teachers' Committee is a venue to enable and strengthen collective work, in which collective coordination takes on a reorganizing role in relation to pedagogical work, as from results obtained in Teachers' Committees; the Participative Teachers' Committee is seen as an opportunity to think collectively, assisting the construction of more democratic evaluation practices; Teachers' Committees reflect the transition moment through which evaluation passes, oscillating between promoting practices and formative practice. They also show that the different evaluation forms adopted by the Education Secretariat of the Federal District (SEEDF) – reports with no grades (first years of elementary school) and the use of grades (final years of elementary and secondary school) may contribute with keeping evaluation practices in promoting students.

Key words: Teachers' Committees, formative evaluation, pedagogical work, and collective coordination.

SUMÁRIO

Introdução - Caminhos percorridos e o encontro com o objeto: Por que analisar o Conselho de Classe?	12
1ª Parte - Conselho de Classe: Origem e Evolução.....	18
A Institucionalização do Conselho de Classe no Brasil	19
A História do Conselho de Classe no Distrito Federal	26
Projeto Político Pedagógico: Viabilizador do Conselho de Classe Participativo	45
Conselho de Classe Participativo: Um Exercício de Cidadania	50
Avaliação – Um Olhar para o Conselho de Classe.....	63
2ª Parte- A Escolha do Caminho.....	73
3ª Parte- E Agora? A Realidade Vista de Frente.....	81
Organização e Funcionamento do Conselho de Classe	82
Objetivos do Conselho de Classe: Propostos, Cumpridos e Implícitos	98
Conselho de Classe: Um Retrato da Avaliação Vivida pela Escola	109
Contribuições do Conselho de Classe para a Organização do Trabalho Pedagógico	115
4ª Parte - As Leis e as Práticas: Qual o Lugar do Conselho de Classe?	123
Referências	129
ANEXO.....	135
Roteiro de Entrevista.....	136

LISTA DE SIGLAS

Phist- Professor de História
Pcien- Professor de Ciências Físicas e Biológicas
Pedfísica- Professor de Educação Física
Pmat –Professor de Matemática
Pgeo- Professor de Geografia
Pport- Professor de Língua Portuguesa
Part- Professor de Educação Artística
Ppd- Professor de Prática Diversificada
Ping- Professor de Língua Inglesa
Pfs- Professores
D- Diretora
As- Assistente Pedagógico
A 1 – Aluno 1
A 2- Aluno 2
A 3- Aluno 3
A 4- Aluno 4
A 7- Aluno 7
As- Alunos
OE- Orientadora Educacional

Introdução - Caminhos percorridos e o encontro com o objeto: Por que analisar o Conselho de Classe?

Falar sobre o Conselho de Classe me faz reviver, redescobrir, relembrar. Quando falamos sobre nós mesmos, relembramos os momentos de dor e de alegria que vivemos. Nesse processo de lembrar o vivido, vamos nos (re)descobrir, (re)construindo a história das nossas vidas, da sociedade, do mundo. Só que agora essa construção se dá com novos significados, via pesquisa.

Para falar sobre esta pesquisa, é preciso relembrar os caminhos percorridos e as relações que estabeleci e estabeleço com o objeto central deste trabalho.

Como professora formada pelo Curso de Magistério, em nível médio, acreditava que, para as aulas serem “boas”, deveria planejar o tempo no qual o aluno estivesse sempre ocupado com atividades que, em sua maioria, eram treino ou cópia, e imperasse o silêncio na classe, pois dessa forma ele estaria “atento” ao “ensinado”. Imaginava assim que o processo ensino-aprendizagem estava centrado em minhas mãos.

Aos poucos, fui percebendo que o silêncio nem sempre estava relacionado à atenção ou ao “bom” desempenho dos alunos e sim a mais uma forma de opressão muito bem utilizada por nós, professores.

Mudanças demandam tempo e estudo, assim entrei para a faculdade. Fiz o curso de Pedagogia, muito aprendi e, aos poucos, comecei a rever minha prática em sala de aula e a perceber qual o papel que a mim caberia desempenhar.

Neste processo de (re)aprender, surge outra oportunidade de reflexão, pois foi implantada na rede pública de ensino do Distrito Federal uma nova proposta pedagógica – a Escola Candanga¹- que propunha um conjunto diferenciado de ações para a reorganização do trabalho pedagógico. Nessa proposta, os momentos

¹ Implantada no DF, nos anos de 1995 a 1998, sob a denominação de Escola Candanga – uma lição de cidadania, propunha organização dos alunos por fases de formação, gestão democrática e formação continuada, entre outras ações.

de coordenação pedagógica² passaram a ser palco de estudo, discussão e reflexão. Discutia-se quase tudo relacionado à organização do trabalho pedagógico: aprendizagem, autonomia, planejamento, projeto político-pedagógico, etc, menos a avaliação. Nem se percebia que ela estava ali, o tempo todo, escondida, camuflada, presente no currículo, em nossas ações diárias e cotidianas, mas, oculta aos meus olhos. Jamais havia percebido a presença forte da avaliação dentro da escola.

A implantação da proposta da Escola Candanga coincide com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394 de 1996 que, em seu Art. 14, estabelece a participação da comunidade na gestão da escola, agora estudada e praticada como um exercício de gestão democrática. Até esse período, não sabia como funcionava o Conselho de Classe. Como estudante sempre ouvi falar sobre Conselho de Classe sem, no entanto, entender a que se referia, sabia apenas que os professores se reuniam para falar sobre os alunos, mas nunca ficou claro qual seria a função e jamais havia participado de um. Pensava que ele só ocorresse em escolas de 5ª série em diante.

Com a promulgação da lei, comecei a participar do Conselho de Classe em uma escola de 1ª a 4ª série, sem saber ao certo qual a finalidade do mesmo, uma vez que, ao me organizar para as reuniões, apenas relacionava os alunos com e sem “dificuldades”. Levava esses nomes para o Conselho de Classe e o que dizia a respeito de cada um ficava registrado em atas e, assim, passava-se aluno por aluno apenas confirmando o meu “veredicto”.

Da mesma forma que não percebera o papel cumprido pela avaliação dentro da escola, não compreendi o papel e a importância do Conselho de Classe para o redimensionamento do trabalho pedagógico. Além disso, ele não era entendido como uma instância da avaliação praticada na escola. Ainda não seria nesta primeira experiência que eu despertaria para as questões que envolvem a avaliação.

Este momento passou. Com a interrupção da experiência pedagógica da Escola Candanga, assumi uma primeira série e novo processo de aprendizagem se

² Espaço destinado à reunião, estudo, discussão, reflexão e organização das ações pedagógicas. Ocorre no turno contrário à regência de classe.

fez, pois era a primeira experiência como alfabetizadora. Foi um ano muito difícil, de muito desafio e estudo. Minhas aulas nem de longe lembravam os primeiros passos na educação, agora eram dinâmicas. Desenvolvia atividades atendendo às diversidades da turma e procurando respeitar o ritmo de cada aluno, porém ainda sem entender o papel da avaliação, e por isso ela continuava sendo utilizada de forma classificatória e punitiva. Tardif (2002), em suas pesquisas, nos fala da influência que os anos de vivência como aluno interferem em nosso processo de formação. Para o autor, aprendemos a ser professor ainda imerso nos bancos escolares como alunos, pois é nesse período que os futuros professores “adquirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor” (p. 20). Os estudos do autor supracitado confirmam a minha trajetória, uma vez que decidi, ainda pequena, minha futura profissão. Dessa forma eu reproduzia o que conhecia, o que havia vivenciado, o que tinha aprendido.

Dois anos após a experiência da Escola Candanga, por meio de processo seletivo realizado pela Universidade de Brasília, fui selecionada para atuar como professora mediadora do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização - PIE³. Vi-me envolvida com nova proposta que valorizava a construção coletiva e processual. Novo desafio, pois agora iria trabalhar com formação de professores.

No PIE, retomei todo o processo de discussão e reflexão teórico-prático: o planejar, o fazer, o organizar e o avaliar. Com isso descobri a importância da avaliação em nossas ações e percebi quantas vezes a usava como forma de discriminação e afirmação de poder. Descobri que avaliar, para mim, era um ato ligado a provas no final de cada período ou unidade. Mesmo que utilizasse outro instrumento, ainda era a prova que teria maior peso, pois esta era a concretização do que houvera ensinado. Neste contexto, percebi que usava a avaliação como tinha vivenciado: um ato que, em significativa proporção, promovia exclusão social, classificava e punia.

³ Curso de graduação em Pedagogia, desenvolvido pela Universidade de Brasília, em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, oferecido aos professores da rede pública de ensino que possuíam habilitação em nível médio (magistério), no período de 2001 a 2006. Tratava-se de um curso de formação em serviço.

No curso PIE, muito discutimos e aprendemos sobre a avaliação. Nesse processo adotamos o portfólio⁴ como principal procedimento avaliativo. Não foi apenas a introdução deste novo procedimento, mas a adoção de todo um processo de desconstrução de uma prática avaliativa. Enquanto essa desconstrução se efetivava, por meio da reflexão e do estudo, construía-se uma nova postura avaliativa da aprendizagem do professor-aluno e do trabalho pedagógico do curso.

Hoje concebo que avaliação é aprendizagem, por isso os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem necessitam estar inseridos nesse processo.

Ler, estudar e discutir sobre a avaliação levou-me a conhecer e a praticar uma avaliação que promove a aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da escola, denominada de avaliação formativa. Uma forma de avaliação que se opõe à avaliação tradicional, que é excludente, classificatória e que visa somente à aprovação e à reprovação. (VILLAS BOAS, 2004, p.30).

Essa nova postura frente à avaliação levou-me à compreensão de que não se avalia apenas o aluno e nem ele é avaliado somente pelo professor. Avalia-se, também, o trabalho pedagógico desenvolvido e a atuação de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, insere-se o Conselho de Classe como uma instância avaliativa do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula visando ao seu desenvolvimento. Assim concebido, o Conselho de Classe se integra à avaliação formativa.

O que era um ritual burocrático com data determinada no calendário escolar, hoje é visto, por mim, como uma possibilidade de articular os diversos segmentos da escola, rever o projeto social, a função da escola e o papel que nós, professores, devemos desempenhar.

Ver o Conselho de Classe como instância avaliativa do trabalho pedagógico demandou tempo, estudo e reflexão de minha parte. Essa ruptura de concepção foi um processo iniciado a partir da compreensão do papel da avaliação no processo de formação e de aprendizagem do sujeito. Ter uma outra forma de olhar para o sujeito

⁴ Coleção das produções de alunos que representam as evidências do processo de aprendizagem. É organizado pelo aluno juntamente com o professor. (VILLAS BOAS, 2002).

que aprende me levou a perceber também uma nova maneira de conceber a instância que o avalia.

A partir dessa compreensão, não poderia mais conceber um Conselho de Classe em que se discutia a vida escolar de cada aluno: quem passava, quem era encaminhado para a recuperação e quem não tinha chance de ser aprovado, sem discutir como cada professor deveria reorganizar o seu trabalho pedagógico, o que cada professor poderia fazer para levar o aluno a tomar posse do conhecimento socialmente construído, sem que essa ocasião pudesse significar um momento de avaliação do trabalho desenvolvido em sala de aula. O Conselho de Classe não podia mais representar um espaço em que o grupo de professores e a direção da escola legitimavam as decisões de cada professor.

Como a experiência com o Conselho de Classe mostrou-me que esse espaço é pouco aproveitado para estudo e reflexão sobre o fazer pedagógico, tal constatação provocou o meu interesse em investigar o tema em foco. Essa vivência me fez buscar na literatura embasamento sobre essa instância. Qual não foi minha surpresa ao constatar que pouco há escrito a respeito do Conselho de Classe e que é parte constitutiva mais da legislação educacional do que da reflexão pedagógica, portanto, de pesquisa. Esta constatação e minha experiência profissional foram os eixos motivadores da presente pesquisa e disparadores das seguintes questões:

- **Como funciona o Conselho de Classe em turmas de 5ª série?**
- **Quais as contribuições do Conselho de Classe para a avaliação formativa na escola?**

A partir dessas questões, formulei os objetivos que pudessem me ajudar a respondê-las, a fim de nortear a revisão de literatura necessária para fundamentar a discussão que me propus a fazer. Das questões norteadoras decorrem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Compreender o funcionamento do Conselho de Classe como instância da avaliação praticada pela escola.

Objetivos Específicos:

- Analisar os objetivos do Conselho de Classe de turmas de 5ª séries: os propostos e os cumpridos
- Analisar a organização e o funcionamento das reuniões do Conselho de Classe:
 - * quem as organiza
 - * quem registra as deliberações
 - * quem as preside
 - * a articulação entre as diversas reuniões
 - * em que diretrizes se baseiam
 - * quem delas participa
 - * como se desenvolvem
 - * as ações delas decorrentes.
- Analisar a vinculação entre o Conselho de Classe e a avaliação praticada na escola.
- Analisar as contribuições do Conselho de Classe para a prática da avaliação formativa na escola.
- Analisar a vinculação entre Conselho de Classe e a concepção de avaliação presente no Projeto Político-Pedagógico, no Regimento Escolar e nas Diretrizes para a Avaliação.

1ª Parte - Conselho de Classe: Origem e Evolução

O Conselho de Classe é um órgão colegiado em que atuam os professores das diversas disciplinas, juntamente com a equipe pedagógica da escola. Neste colegiado, os participantes refletem sobre o desempenho dos alunos das turmas, séries ou ciclos, assim como avaliam as ações individuais e coletivas (DALBEN, 2004, p.31). Difere de outros órgãos colegiados da escola por três características básicas:

- Garante a participação direta de todos os professores que atuam na turma que será analisada.
- Organiza-se de forma disciplinar – pelo fato de participarem do conselho os profissionais das diversas áreas do conhecimento, ele promove o que Dalben (2004) denomina de “rede de relações”, ou seja, o professor participa de vários conselhos e estes se compõem por outros professores que, por sua vez, também participam de outros conselhos.
- Possui a avaliação como foco – é um dos poucos espaços da escola que se organizam para promover a discussão pedagógica do ensino e da aprendizagem, por isso é composto pela equipe técnico-pedagógica e pelos professores. (*op.cit.*,p.31).

Sendo um espaço interdisciplinar, uma vez que agrega professores das várias disciplinas, assume caráter deliberativo quando se refere ao trabalho pedagógico. O Conselho de Classe, de acordo com Dalben (*op.cit.*, p.33), costuma versar sobre:

- Objetivos a serem alcançados
- Metodologia e estratégias
- Critérios de seleção de conteúdo
- Projetos e atividades
- Formas, critérios e instrumentos de avaliação
- Formas de acompanhamento dos alunos
- Critérios de apreciação do desempenho
- Fichas de registro de desempenho

- Formas de relacionamento com a família
- Alternativas para alunos em dificuldades
- Adaptações curriculares e
- Proposta de organização de estudos complementares.

Como pode ser observado, o Conselho de Classe, por discutir exclusivamente questões pedagógicas, não deve ser confundido com os demais órgãos colegiados, como por exemplo, o Conselho Escolar, que é um órgão “que tem como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola” (BRASIL, 2004, p.32).

A idéia do Conselho de Classe surgiu na França, por volta de 1945, com a necessidade de se promover um trabalho interdisciplinar de classes experimentais. Em 1959, com a reforma de ensino daquele país, foram instituídos três tipos de conselhos: no âmbito da turma, no âmbito do estabelecimento e em uma esfera mais ampla, os Conselhos de Orientação, que serviam para nortear o acesso do aluno às modalidades de ensino (técnico ou clássico), cujo objetivo era observar os alunos para lhes oferecer um ensino que atendesse seus gostos e aptidões (DALBEN, 2004, p. 22).

Essa idéia chega ao Brasil em 1958, por intermédio de alguns educadores que viveram tal experiência, sendo o Rio de Janeiro o primeiro estado a implantar o Conselho de Classe que encontra respaldo na tendência de um novo ideal pedagógico que circulava no meio educacional, apresentado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵, em 1932. Esse ideal propunha uma nova organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, uma nova escola que valorizasse o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos (op.cit., p.23).

A Institucionalização do Conselho de Classe no Brasil

Os anos 1960 e 1970 do século XX foram marcados por um contexto histórico pautado no autoritarismo. O golpe militar de 1964 rompeu com a nova concepção

⁵ Manifesto escrito por ilustres pensadores da Educação Brasileira, em 1932. Visava despertar a nação para a importância da reforma educacional e propunha a reconstrução da educação no Brasil. (CÓRDOVA, 2003, p. 193)

pedagógica presente nos ideais dos Pioneiros e transformações sócio-políticas e econômicas favoreceram mudanças contextuais (MOREIRA, 2006). A educação era vista como importante recurso para o desenvolvimento do país e as políticas visavam atender às necessidades econômicas exigidas pelo mercado de trabalho. Nesse período, imperou a teoria do capital humano em que o indivíduo é responsável pelo desenvolvimento de suas capacidades. Sob o lema igualdade para todos ocorre o incentivo exacerbado ao individualismo, sendo as diferenças individuais justificadas pelo mérito pessoal.

Neste contexto, surge a Lei 5692/71 que, pelas próprias condições políticas vigentes, possui uma visão tecnicista da educação e objetiva a “transformação do estudante em um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade destes” (DALBEN, 1995, p. 28).

Antes da promulgação Lei 5692/71, os Conselhos de Classes não eram instâncias formalmente instituídas nas escolas, ocorrendo apenas nas que percebiam sua importância pedagógica (ROCHA, apud DALBEN, 1995).

De acordo com Dalben (1995), a referida lei não implantou claramente os Conselhos de Classe, porém deu abertura aos Conselhos Estaduais para organizarem a operacionalização de seus sistemas por meio do disposto no Art. 2º, parágrafo único:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (BRASIL, 1984, p. 17)

Com isso os Conselhos Estaduais passaram a produzir pareceres e resoluções para promover a formalização de uma instância coletiva de avaliação do tipo do Conselho de Classe, entretanto foram os regimentos elaborados pelas próprias escolas que orientaram o funcionamento deste. A mesma autora alerta para que se observem as contradições da própria lei que implanta um modelo organizacionista da divisão do trabalho e abre espaço para os Conselhos Estaduais discutirem a formalização de uma instância coletiva do tipo do Conselho de Classe. Na perspectiva da lei, que tem por princípio que o coletivo se constrói a partir do

individual, o papel do Conselho de Classe era “articular de forma harmônica as diversas partes do todo e garantir a divisão avaliativa do processo educacional como um todo”. (DALBEN, 1995, p.35).

Devemos lembrar que a lei propôs um ensino dividido e distribuído em períodos articulados entre si cujo conteúdo tem fim em si mesmo, por isso inquestionável. Desta forma, a avaliação tinha o papel de medir o grau de assimilação deste conteúdo e, a partir deste fato, emitir julgamentos com vistas à classificação e a aprovação. Diante dessa concepção, justificava-se uma instância que legitimasse o resultado obtido pelo professor dando-lhe seu grau de importância. (DALBEN, 2004, p.37).

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por profundas mudanças políticas no âmbito nacional e internacional. Transformações econômicas passaram a ditar as regras para o mercado de trabalho e para a inserção de países periféricos no contexto mundial, ocasionando repercussões para a educação. Novo modelo educacional foi cobrado da escola, exigindo a participação da comunidade na gestão escolar e na construção do projeto Político- Pedagógico. A escola teve um novo desafio: formar cidadãos críticos, criativos, autônomos, participativos e conscientes do papel social que devem desempenhar.

É nesta conjuntura social que foram aprovadas as Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, Lei 9394 de 1996. O Art. 14 estabelece:

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, 2001, p. 11)

Percebe-se, então, a abertura de espaço para a participação da comunidade escolar no ambiente educacional. Entretanto, uma lei não tem o poder de instituir hábitos e costumes e isso é o que se tem observado nas escolas. A participação é um processo que só tem ocorrido em questões administrativas.

Nas escolas, pouco se discute o papel político da educação. Freire (1996, p. 98) lembra-nos que a educação “como experiência especificamente humana é uma forma de intervenção no mundo”, por isso o ato de educar é um ato político, pois apresenta uma intencionalidade. Para o autor, ser político é uma qualidade inerente à natureza da educação e completa: “se a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (op. cit., p. 111).

Rios (2001) complementa a idéia de Freire ao afirmar que a função da educação possui uma dimensão técnica e outra política e que estas estão relacionadas. Para ela é na “articulação do que é especificamente pedagógico” que está a dimensão técnica, “com a totalidade do social que se realiza a dimensão política da educação” (RIOS, 2001, p. 89).

A educação que se desenvolve dentro da instituição chamada escola tem por objetivo a socialização e a transmissão dos saberes historicamente acumulados, com vistas à formação de novos saberes. Para isso o professor utiliza um aparato de técnicas e metodologias que irá proporcionar o desenvolvimento desses saberes pelos alunos: essa é a dimensão técnica da educação.

A transmissão desses saberes acumulados ao longo da história da humanidade se dá de maneira organizada em conteúdos e currículos e essa organização não ocorre de forma neutra. Os conteúdos são selecionados, organizados e difundidos atendendo a interesses existentes na sociedade. É aí que se encontra o papel político da educação que não se relaciona somente aos conteúdos e às técnicas desenvolvidas, mas principalmente à postura dos educadores. Dalben (2004) lembra-nos de que fazemos política na escola em todos os momentos, na seleção do conteúdo e da bibliografia, na distribuição de turma entre os professores, na postura avaliativa, nas decisões pedagógicas e nas relações que estabelecemos com alunos, pais e colegas. Todas as nossas ações são políticas e se convertem na transformação ou consolidação das relações sociais.

À escola resta um grande desafio: concretização de processos de participação efetiva. Mas para que isso ocorra é necessário desconstruir as práticas

enraizadas em uma cultura escolar tradicional caracterizada pelo autoritarismo, pela burocratização e pelo individualismo.

Assim, 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 do processo de formação. (DALBEN, 1995).

Não existe receita de como devem ser as reuniões do Conselho de Classe. Estas reuniões deveriam estar priorizadas e definidas no Projeto Político-Pedagógico da Escola. Normalmente, elas ocorrem sempre que necessárias ou quando convocadas por um de seus membros. Estruturam-se com base nos objetivos que surgem das necessidades do cotidiano.

Considerando que o Conselho de Classe é uma instância que pratica a avaliação e tem por base os objetivos pré-definidos, vale ressaltar o que nos diz Freitas (1995) à cerca da existência do par dialético objetivos/avaliação. Para este autor, os objetivos vão demarcar o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação, que é um momento real, concreto, permite, com seus resultados, que o aluno se confronte com o momento final idealizado pelos objetivos. É a avaliação que incorpora esses objetivos e aponta uma direção (ibid., p. 95). Dada a importância dos objetivos, o autor complementa, “os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação”. O mesmo autor entende que a avaliação tem sido praticada para analisar o alcance dos objetivos e para a definição de novos objetivos. Isso se dá tanto na perspectiva da avaliação classificatória quanto da formativa.

Ao afirmar que a avaliação se atrela a objetivos, o autor comenta que isso se dá em dois níveis: no interior da sala de aula como avaliação de ensino e na escola como um todo, sendo nesta a concretização do projeto Político-Pedagógico. Esses dois níveis interagem de forma que a avaliação adotada no interior da sala de aula nada mais é que o reflexo da avaliação praticada pela escola. Assim a avaliação

praticada no Conselho de Classe expressa os objetivos da escola na dimensão político-pedagógica. Política, pois a escola tem uma intencionalidade na formação de sujeitos. E pedagógica, considerando-se o conjunto de ações que a escola adota na formação desse sujeito. A partir da concepção de homem, de mundo e de sociedade adotada pela escola, esta define seus objetivos e a organização da ação pedagógica.

Dessa forma, as reuniões do Conselho de Classe expressam as concepções da escola, dando uma visão do todo - objetivos, propostas, as práticas avaliativas adotadas – e é a partir dessas concepções que a escola irá permitir ou não a participação de pais e alunos.

Dalben (2004) apresenta os tipos mais freqüentes de organização dos Conselhos de Classe, encontrados nas escolas:

Formas de Organização dos Conselhos de Classe	Nº 01	Nº 02	Nº 03
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores de uma turma ou grupo de turmas. • Equipe técnico-pedagógica. • Diretor da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores de uma turma ou grupo de turmas. • Equipe técnico-pedagógica. • Alunos das respectivas turmas ou grupo de representantes. Pode contar com a participação dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um Professor. Toda a turma de alunos ou grupo de turmas de alunos.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliar toda a prática pedagógica e em cada disciplina ou área de conteúdo. 2. Definir critérios para a apreciação do desempenho dos alunos nos ciclos. 3. Caracterizar a turma como um grupo sócio-cultural. 4. Selecionar, problematizar e organizar necessidades de aprendizagem da turma. 5. Identificar alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. 6. Selecionar objetivos de ensino. 7. Estruturar e avaliar projetos de trabalho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar, problematizar e organizar dificuldades de aprendizagem e necessidades de ensino. 2. Conhecer e situar questão professor-aluno. 3. Avaliar os projetos desenvolvidos e sugerir novos. 4. Levantar sugestões de atividades de ensino e projetos de trabalho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar e problematizar necessidades específicas da relação pedagógica (quanto ao conteúdo da disciplina, às atividades de ensino, à relação com o professor e à avaliação da aprendizagem). 2. Discutir objetivos, critérios e formas de avaliação. 3. Organizar projetos de ensino. 4. Organizar trabalhos de monitoria.

Fonte: Conselho de Classe e Avaliação, Dalben, 2004, p.79

Na forma de organização nº 1, a escola traz para si a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem, não havendo co-responsabilidade com a família. Essa forma de organização não oportuniza que pais e alunos dialoguem e conheçam o processo avaliativo. Já nas formas nº 2 e nº 3, observa-se o envolvimento e a participação dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem. Nessas formas de organização, a avaliação deverá estar pautada no diálogo e na ação educativa, além de estas serem formas democráticas de organização.

Quando a escola assume o compromisso de democratização do ensino e de justiça social, busca organizar o seu trabalho pedagógico com o objetivo de atingir

essa meta. Tal postura impregna o Projeto Político-Pedagógico e define o papel do Conselho de Classe.

A História do Conselho de Classe no Distrito Federal

Antes da promulgação da Lei 5692/71, o sistema de ensino do Distrito Federal era regulamentado pela Indicação Nº 5 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF – que dispunha sobre as normas preliminares para a organização do sistema de ensino da educação de grau primário. Como a indicação acima citada tinha por base a Lei 4024/61, com a promulgação da Lei 5692/71, o CEDF aprovou a Resolução 01/74 que passou a estabelecer as normas de estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus para as escolas do Distrito Federal.

Aparece, pela primeira vez nas normas que regem o ensino do Distrito Federal, a institucionalização do Conselho de Classe, expressa na Resolução 01/74, em seu capítulo V, Art. 107:

Os estabelecimentos de ensino constituirão seus Conselhos de Classe com objetivos, estrutura e funcionamento previsto no Regimento Escolar. (DISTRITO FEDERAL, 1974, p.45)

Em cumprimento à Lei em vigor, a Resolução 01/74, no Art. 141 estabelece que:

Os estabelecimentos de ensino devem apresentar seus regimentos ao órgão próprio de inspeção até 4 meses a contar da publicação desta Resolução. (op. cit., p. 55)

A extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, órgão da Secretaria de Educação e Cultura – FEDF/SEC, ante a Lei 5692/71, teve que passar por um longo processo de reestruturação, a fim de adaptar-se às exigências legais. Enquanto aguardava a apreciação da nova estrutura para o seu funcionamento, solicitou ao CEDF prazo maior para a formulação de suas “Normas Regimentais”.

Em 1975, a fim de dar cumprimento à legislação vigente, a FEDF/SEC encaminha ao CEDF, para aprovação, em caráter provisório, as “Normas Regimentais Provisórias para os Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau”, uma vez que a Resolução 01/74 autoriza em seu Art. 141, § 1º que:

A rede oficial, **por grau de ensino**⁶, poderá apresentar normas regimentais de caráter geral, assegurada a flexibilidade didática aos estabelecimentos, devendo ocorrer o desdobramento a nível de estabelecimento até 4 meses após a fixação das citadas normas. (op.cit., p. 53) .

Em resposta à solicitação feita, pelo Parecer 100/75 (DISTRITO FEDERAL, 1975, p. 372), o CEDF informa a “impossibilidade de apreciar um Regimento comum com relação a uma estrutura não institucionalizada,” e acrescenta que “os estabelecimentos de ensino da rede oficial de ensino não podem prescindir de um regimento escolar que sirva de tutela para suas atividades”.

Após a aprovação da nova estrutura de funcionamento da FEDF/SEC e uma longa tramitação do documento “Normas Regimentais para os estabelecimentos de ensino da Rede Oficial do DF” pelos órgãos da própria FEDF/SEC, em 1978, o documento é encaminhado ao CEDF para apreciação e aprovação. O documento visava orientar as escolas para que tivessem liberdade na elaboração de seus próprios regimentos, além, de dar respaldo legal aos estabelecimentos de ensino.

O CEDF aprova as Normas Regimentais, entretanto ressalta que, com a liberdade que cada escola passaria a ter a partir da elaboração de suas próprias Normas Regimentais, seria necessário preservar a unidade do Sistema Oficial de Ensino do Distrito Federal, conforme previsto na Resolução 01/74. Para isso a FEDF, responsável pela Rede Oficial de Ensino, deveria criar documento próprio que mantivesse a “filosofia da educação do Sistema Oficial [...] independente do nível ou grau de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 1978, p.386). É interessante observar a contradição presente na Resolução 01/74 que, de um lado acena com o princípio de descentralização expresso no § 1º do art. 141, que possibilita a cada escola ter seu próprio Regimento Escolar e, de outro, impõe uma condição: resguardar a unidade administrativa e a orientação pedagógica da FEDF. Percebe-se que é uma descentralização utópica, uma vez que à escola cabe receber orientação administrativa e pedagógica da FEDF. A resolução 01/74 apenas expressava o momento político em que o país estava imerso: o autoritarismo e a centralização do poder, próprios do regime militar, estavam presentes em todos os setores da sociedade.

⁶ Grifo meu.

Enquanto o documento oficial em elaboração pela FEDF, para manter a unidade e a filosofia da educação em todas as escolas da Rede Oficial não se encontrava concluído, as escolas se orientariam pelos princípios e normas gerais presentes na legislação, principalmente os contidos nos Arts. 3º e 4º da Resolução 01/74 – CEDF. Assim, em 1978 a Rede Oficial de Ensino do DF tem o seu primeiro Regimento aprovado pelo CEDF.⁷

A fim de atender a solicitação do CEDF para a manutenção da unidade e da filosofia do Sistema Oficial de Ensino do Distrito Federal, a FEDF optou pela adoção de um Regimento comum a todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus, conforme previsto no Art 70 da Lei nº 5692/71, das Disposições Gerais:

(A)s administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir, para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos, um regimento que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola (BRASIL, 1984, p. 28).

Assim, em outubro de 1980, a FEDF encaminha ao CEDF o Anteprojeto do Regimento Escolar comum às escolas do Sistema Oficial de Ensino do DF. Entretanto, o CEDF, devido à falta de tempo necessário para o exame e a aprovação do mesmo naquele ano (1980), aprova apenas o Capítulo IV - da Avaliação do Rendimento Escolar – do Anteprojeto do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 1980, p.600), ficando a aprovação, na íntegra, para o próximo exercício –1981.

Até a aprovação do Anteprojeto do Regimento Escolar Único, a rede oficial de ensino do Distrito Federal orientava-se, quanto à avaliação de “rendimento escolar”, pela Resolução 01/74, no Título VII - Da Avaliação – que trazia as normas sobre o funcionamento do sistema de avaliação do Distrito Federal.

Embora a referida Resolução não apresentasse normas específicas para o funcionamento do Conselho de Classe, havia no Título VII - Da Avaliação, nos Arts. 80 e 85 § 3º e 4º, indícios de algumas das funções de co-participação e do caráter

⁷ Tal documento encontra-se desaparecido dos arquivos dos órgãos públicos: SEEDF, CEDF e DODF.

avaliativo que o próprio Conselho de Classe poderia exercer dentro da escola como instância avaliativa.

Art 80 – O mínimo de frequência a que se refere a letra c do parágrafo 3º do art. 14 da Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971, dependerá dos casos individuais de alunos e do nível de aproveitamento que demonstram, e será definido pelo Conselho de Professores ou pelo professor, de conformidade com o caso. (DISTRITO FEDERAL, 1974, p. 38)

Art. 85...

§ 3º - A necessidade de o aluno repetir o ano letivo será indicada pelo professor e discutida, ao final do ano ou do semestre letivo, em reunião conjunta de professores ou de Conselho de Classe, quando houver.

§4º - Da reunião prevista neste artigo, será lavrada ata em que se registrem as decisões. (DISTRITO FEDERAL, 1974, p. 39).

Embora a Resolução 01/74 apresentasse uma visão de avaliação com caráter de terminalidade, o artigo 85, parágrafo 3º da Resolução 01/74, já acenava para a importância de discussão das necessidades de repetência pelos professores, a fim de se obterem diferentes olhares para um mesmo aluno. Esse fato é de extrema importância, pois viabilizava poderes ao coletivo de professores, que antes eram exclusivos do professor regente. Observa-se que a Resolução 01/74 buscou responder normativamente todos os pontos no sentido de facilitar a implantação da Lei 5692/71 no Distrito Federal.

Somente em 1981, com a aprovação na íntegra do Regimento único para as Escolas da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal, pelo CEDF, é que o Conselho de Classe no Distrito Federal é regulamentado em um documento oficial. O capítulo II do Título VIII trata do Conselho de Classe:

Art. 101- O Conselho de Classe é uma instituição escolar destinada a propiciar o estudo dos problemas de aprendizagem e a deliberar sobre providências que devem ser tomadas para melhorar o rendimento individual ou grupal dos alunos, nos aspectos evidenciados.

Art. 102 – O Conselho de Classe é constituído, normalmente, por todos os professores que trabalham com o grupo de alunos.

Art. 103 – Constituem competências do Conselho de Classe:

I - Decidir quanto à promoção do aluno, em qualquer época do ano, nos termos da legislação vigente;

II - Proceder à análise e à decisão final dos casos em que a apreciação conjunta do desempenho global do aluno for julgada necessária;

III - Adotar procedimentos comuns de avaliação, visando à unidade do trabalho pedagógico e respeitando as diferenças individuais;

IV - Propor soluções para sanar deficiências de aprendizagem e encaminhá-las à direção do estabelecimento;

V - Avaliar o desenvolvimento do aluno, individualmente e em relação a sua turma;

VI - Decidir sobre aprovação, recuperação e reprovação dos alunos, após a análise criteriosa dos resultados de aproveitamento em atividades, áreas de estudo e disciplinas;

VII - Opinar sobre aplicação do regime disciplinar previsto neste Regimento;

VIII - Opinar sobre aplicação de medidas que visem ao ajustamento dos alunos.

Art. 104 – O Conselho de Classe será constituído por:

- a) Diretor do estabelecimento de seu representante, na qualidade de presidente;
- b) Professores da turma;
- c) Orientador educacional, quando houver.

Parágrafo Único – Eventualmente, o Conselho de Classe poderá solicitar a participação de:

- a) Representantes de turma ou alunos;
- b) Especialistas;
- c) Técnicos de educação;
- d) Pais ou responsáveis por aluno.

Art 105 – As reuniões do Conselho de Classe serão realizadas bimestralmente, podendo haver, ainda, reuniões extraordinárias, quando se fizer necessário.

Parágrafo único - Serão lavradas atas de todas as reuniões, por um secretário designado pelo presidente.
(DISTRITO FEDERAL, 1981, p. 68).

O Conselho de Classe foi pensado em seu primeiro documento normativo como espaço, no âmbito da escola, destinado ao estudo dos “problemas” de

aprendizagem, bem como momento de deliberações de providências relacionadas aos mesmos. Portanto, um espaço de avaliação, individual ou grupal no qual **todos** estariam envolvidos no processo ensinar, aprender e avaliar.

Percebe-se que o Regimento Escolar expressava uma visão limitada da avaliação naquele período histórico, uma vez que visava somente apontar os “problemas de aprendizagem” e a “sanar deficiências”, responsabilizando a família e o aluno pelo fracasso escolar. Dessa forma, a avaliação não era vista como propulsora do desenvolvimento ou redimensionamento do trabalho pedagógico do professor e da escola.

Outro aspecto importante é o fato de o Conselho de Classe possibilitar a participação, mesmo que eventualmente, de alunos, de especialistas, de técnicos de educação e mesmo de pais ou responsáveis, uma vez que, naquela época, não se encorajava a prática de atividades coletivas nas escolas, pois o país vivia sob o regime da ditadura militar.

Contudo, esses são os primeiros passos oportunizados pelo próprio Regimento Escolar para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, mostrando a importância, ainda que em seus primórdios, do partilhar, demonstrando que a avaliação do desempenho do aluno não se restringe à relação professor-aluno, mas ao todo da escola como responsável pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os envolvidos no processo ensinar-aprender.

Esse Regimento Escolar sofreu alteração no ano de 1990 no que se referia ao Ciclo Básico de Alfabetização (avaliação, promoção e transferência) permanecendo inalterado quanto às demais normas (DISTRITO FEDERAL, 1990, p.441).

Em 1994, o CEDF, por meio do Parecer nº 388/94, aprova novo Regimento Escolar para as Escolas da Rede Pública de Ensino do DF. Neste novo Regimento Escolar, o Conselho de Classe é:

Art. 23 - um colegiado de professores, que se destina a estudar problemas de ensino-aprendizagem e deliberar sobre procedimentos a serem adotados, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos ou grupo de alunos, a partir das dificuldades detectadas (DISTRITO FEDERAL, 1994, p.13).

O art. 23 apresenta um avanço quando estabelece que o Conselho de Classe é um colegiado, pois como tal, todos os membros passam a ter poderes idênticos. Ao mesmo tempo em que traz uma inovação, conserva a prática avaliativa na lógica classificatória, sendo a avaliação sinônimo de medida.

Outros pontos de destaque referem-se às competências do Conselho de Classe:

Art. 24

I- analisar o rendimento a partir dos resultados da avaliação, a apuração da assiduidade e de aspectos comportamentais indicadores de suas potencialidades.

III- sugerir ações que visem à adequação de métodos e técnicas didáticas ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e à consecução de objetivos e finalidades educacionais.

IV- sugerir critérios e procedimentos de verificação do rendimento escolar do aluno que apresente dificuldades de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 1994, p.14).

Ao incluir “aspectos comportamentais” o inciso I do art. 24 revela concepção de avaliação classificatória, punitiva e excludente. Essa concepção é confirmada pelo uso da expressão “verificação de rendimento escolar do aluno que apresente dificuldade de aprendizagem” (INCISO IV). Contudo, a sugestão apresentada pelo inciso IV, levando em conta o contexto histórico, já significava um pequeno avanço.

O art. 26- Parágrafo Único – reconhece a soberania do Conselho de Classe pois estabelece que:

Art. 26- Parágrafo Único- A decisão de aprovação do aluno, pelo Conselho de Classe, discordante do parecer do professor, é registrada na Ata e no Diário de Classe, preservando-se o registro anteriormente efetuado pelo professor. (op.cit., p. 14).

Esse é um ponto muito sensível nas relações entre os professores e o Conselho de Classe. Quando se discute a aprovação de um aluno, com parecer contrário ao do professor, questiona-se a autonomia e a autoridade deste. A autoridade do professor é dada pela sua competência no exercício de seu ofício. Entretanto, ao pensar em competência, pensa-se apenas no conjunto de

conhecimentos e de técnicas dominadas pelo professor para a promoção da aprendizagem. Dessa forma, questionar o parecer do professor, dono do conhecimento daquela disciplina, é invadir o arcabouço teórico do qual ele é a autoridade e, sendo a autoridade naquele conhecimento, não se vê alvo da avaliação, pois não percebe que avaliar o aluno implica avaliar a sua ação.

Esse fato é muito presente em disciplinas que guardam um status em relação a outras, como é o caso das áreas de Matemática, Física, Química, etc. São disciplinas que no imaginário social são destinadas às pessoas mais “inteligentes”. Ora, se essas pessoas são mais “inteligentes”, logo são mais competentes e por essa ótica não cabe nenhum questionamento ao parecer por elas emitidos, mesmo que este parecer não seja visto pela equipe de professores como justo. Por essa razão, quando o Conselho de Classe propõe uma avaliação em conjunto do desempenho do aluno, contrariando o parecer dado, ameaça a autoridade do professor, gerando conflito entre os sujeitos e o Conselho de Classe, uma vez que ninguém quer ter sua autoridade questionada. São as relações de poder perpassando e interferindo no Conselho de Classe.

A última novidade apresentada neste Regimento Escolar estabelece que o Ciclo Básico de Alfabetização terá uma Comissão de Professores cuja competência está prevista no Art.27:

Art. 27 -No Ciclo Básico de Alfabetização, ao invés de Conselho de Classe, será constituída Comissão de Professores, que tem como competência analisar o desempenho global do aluno nos aspectos afetivo, perceptivo-motor, social e cognitivo, durante o processo de alfabetização, envolvendo todos os profissionais do Estabelecimento de Ensino que atuam na alfabetização (op.cit., p.15).

Com isso ficou instituído o Conselho de Classe ou a Comissão de Professores para os alunos do Ciclo Básico de Alfabetização. A institucionalização da Comissão de Professores para o Ciclo Básico de Alfabetização foi um ganho para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que foi oportunizado aos professores discutirem, coletivamente, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos do Ciclo Básico de Alfabetização. Todavia, a criação de uma Comissão de Professores com o mesmo objetivo do Conselho de Classe poderia significar também, uma

desvalorização do trabalho pedagógico desenvolvido por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a promulgação da LDB 9394/96, a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal altera o Regimento Escolar aprovado em 1994, adequando-o às exigências da nova Lei. Entretanto, este documento não apresentou nenhuma alteração para o Conselho de Classe.

Em 2000, a SEEDF elaborou um novo Regimento Escolar com a “participação da comunidade e de uma comissão nomeada” (DISTRITO FEDERAL, 2006a, p. 4). Esse documento foi atualizado em 2001, 2004 e 2006.

Segundo a versão de 2000, no Capítulo IV, Seção I, artigo 20, o Conselho de Classe é um colegiado de professores cujo objetivo é “acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem dos educandos” (DISTRITO FEDERAL, 2000a, p.11). Acompanhar e avaliar o processo de educação pressupõe repensar a prática pedagógica. É importante lembrar que a prática pedagógica envolve a relação ensinar/aprender. Assim, o Conselho de Classe, tal como apresentado nesse Regimento Escolar, se propõe a avaliar a ação pedagógica e a aprendizagem, para que o trabalho do professor e do aluno sejam reorganizados, a fim de detectar necessidades e buscar novos caminhos. Observa-se outra sutil mudança na perspectiva da avaliação que já começa a ser vista como uma aliada do trabalho pedagógico.

Os §1º e §2º do Art. 20 da versão de 2001 trazem duas modificações que auxiliam na mudança do enfoque avaliativo, pois estabelece que:

§1º

No Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries será constituída uma Comissão de Professores de uma mesma série, indicada pela Direção da escola com as mesmas competências estabelecidas para o Conselho de Classe.

§ 2º

Além dos professores, **devem**⁸ participar do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores, o Diretor ou seu representante, o

⁸ Grifo meu

Orientador Educacional, o Coordenador ou Gerente Pedagógico e o representante dos alunos (op.cit., 2001,p.20-21).

O primeiro parágrafo instituiu uma Comissão de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental com as mesmas competências do Conselho de Classe. Entretanto, não fica claro por que essa diferença de terminologia para professores dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Já o segundo parágrafo garantiu a participação do representante dos alunos nessas reuniões. São os primeiros passos da escola rumo à participação.

É na versão de 2001 do Regimento Escolar que aparece pela primeira vez o Conselho de Classe Participativo:

Art. 21 – O Conselho de Classe **pode**⁹ ser participativo com a presença de todos os alunos e professores de uma mesma turma, bem com dos pais que o desejarem ((DISTRITO FEDERAL, 2001,p.21).

A exigência social de uma educação que favorecesse a formação de cidadãos participativos contribuiu para que esse Regimento apresentasse a possibilidade de participação da comunidade escolar no Conselho de Classe. No entanto, é interessante observar que o Regimento Escolar utiliza a palavra **pode**, o que não garante a participação da comunidade, apenas faculta à escola realizá-lo de forma participativa ou não. Isso quer dizer que a participação, que é um direito, uma oportunidade, vai ocorrer dependendo dos interesses do coletivo da escola e da proposta pedagógica adotada por essa. O Regimento Escolar autoriza, não garante a participação da comunidade, deixando claro que o poder ainda não saiu das mãos dos professores.

Demo preconiza que a participação é um processo de conquista e não existe como dádiva ou espaço pré-existente. A não-participação é uma tendência histórica de dominação na qual o poder se concentra nas mãos de uma minoria, por isso esse espaço precisa ser conquistado. Esse é um processo profundo e tende a ser lento. (DEMO, 2001).

⁹ Grifo meu

Participar das decisões pedagógicas de uma escola é redimensionar valores e posturas. É partilhar poder e não disputar poder, o que não se dá por via de Leis e Regimentos. O espaço da participação é construído lentamente e com a presença constante do diálogo, pois participar traz problemas e acarreta riscos que nem sempre estamos dispostos a correr.

A escola, como aparelho do Estado, tende a reproduzir as características ideológicas da sociedade capitalista, por isso ela é tão contrária à participação da comunidade, o que pode colocar em risco a ordem vigente. Essa ordem tem atendido aos interesses dessa sociedade, de forma que a escola vem contribuindo para selecionar e classificar, via avaliação, os que comandam e os que são comandados. Esse modelo de “educação que não leva à participação é deseducação, porque consagra estruturas impositivas e imperialistas e transforma o educador na figura central do fenômeno educativo” (DEMO, 2001, p. 53).

A versão de 2004 não apresentou nenhuma alteração para o Conselho de Classe.

A última versão do Regimento Escolar, aprovada em 19/06/2006, é a que dedica maior espaço ao Conselho de Classe, como se percebe a seguir:

Capítulo IV, Seção I:

DO CONSELHO DE CLASSE

Art. 19- O Conselho de Classe é um colegiado de professores, de um mesmo grupo de alunos, com o objetivo primordial de acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem.

§ 1º - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental será constituída uma comissão de professores de uma mesma etapa/série, indicada pela direção da instituição educacional com as mesmas competências estabelecidas para o Conselho de Classe.

§ 2º- Além dos professores, devem participar do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores o diretor ou seu representante, o orientador educacional, o coordenador pedagógico e o representante dos alunos, quando for o caso.

§ 3º- Podem compor o Conselho de Classe ou a Comissão de Professores, como membros eventuais, representantes da

equipe de apoio à aprendizagem, pais ou responsáveis e outras pessoas cuja participação se julgar necessária.

Art. 20- O Conselho de Classe pode ser participativo com a presença de todos os alunos e professores de uma mesma turma, bem como dos pais ou responsáveis.

Art. 21- Compete ao Conselho de Classe ou à Comissão de Professores:

I- Acompanhar e avaliar o processo de Ensino e de Aprendizagem dos alunos

II- Analisar o rendimento escolar dos alunos, a partir dos resultados da avaliação formativa, contínua e cumulativa do seu desempenho.

III- Propor alternativas que visem ao melhor ajustamento dos alunos com dificuldades evidenciadas.

IV-Definir ações que visem à adequação dos métodos e técnicas didáticas ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no respectivo currículo.

V-Sugerir procedimentos para resolução de problemas evidenciados no processo de aprendizagem dos alunos que apresentem dificuldades.

VI-Discutir e deliberar sobre a aplicação do regime disciplinar e de recursos interpostos.

VII-Deliberar sobre os casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos.

Parágrafo Único- As deliberações emanadas do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores devem estar de acordo com o Regimento Escolar e demais dispositivos legais pertinentes.

Art. 22- O Conselho de Classe ou a Comissão de Professores reúne-se, ordinariamente, ao final de cada bimestre, após a recuperação final, ou em outras ocasiões conforme a organização do curso, podendo ser convocado, extraordinariamente, sempre que for necessário.

Art. 23- O Conselho de Classe ou a Comissão de Professores, presididos pelo diretor ou seu representante, são secretariados por um de seus membros, indicados por seus pares, que lavrará competente ata em livro próprio.

Parágrafo Único- A decisão de aprovação do aluno pelo Conselho de Classe ou pela Comissão de Professores, discordante do parecer do professor, é registrada em ata e no diário de classe, nas

informações complementares, preservando-se nesse documento o registro anteriormente efetuado pelo professor.(DISTRITO FEDERAL, 2006a, p. 19-21)

A atual versão do Regimento Escolar apresenta uma mudança significativa para o Conselho de Classe: a avaliação agora é vista sob a **ótica formativa**. Perceber a avaliação por esse novo enfoque redimensiona o objetivo do Conselho de Classe, pois para “acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem” (op.cit, 2006a), a partir dessa outra lógica – formativa- a avaliação tem que ser contínua, alimentar as decisões e propor ações que auxiliam a retomada de novas direções e a superação das necessidades educativas (PARO, 2003, p.35), uma vez que é ela quem vai oferecer subsídios para o redimensionamento do processo educativo. Daí a importância de o Conselho de Classe acompanhar e avaliar o processo de educação, visando identificar as necessidades de aprendizagem de cada aluno com vistas a adotar ações que garantam a aquisição das aprendizagens. Essa é a função da avaliação formativa.

Uma das exigências que se colocam atualmente para a educação é a formação de cidadãos participativos, autônomos e com capacidade de contribuir para a transformação social. Não cabe mais à escola utilizar-se de uma educação que se propõe a acentuar as diferenças individuais e desigualdades sociais. Com isso a avaliação não pode estar a serviço da exclusão, da punição e da classificação. A avaliação formativa apresenta uma ruptura com o modelo tradicional e apresenta uma postura diferenciada para o professor e para o aluno na qual todos são responsáveis pela aprendizagem e a avaliação está a serviço dessa aprendizagem.

A história do Conselho de Classe no DF não se encontra apenas nos documentos até agora apresentados. Torna-se necessário conhecer como ele se insere nas Diretrizes de Avaliação da Aprendizagem em vigor desde o 2000. Além disso, compreender o funcionamento desse colegiado nas escolas da rede pública do DF requer conhecer a concepção de avaliação e os procedimentos adotados.

A primeira versão do documento Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem é do ano de 2000 e sua construção ficou a cargo do Departamento de Pedagogia da Secretaria de Estado de Educação do DF.

Esse primeiro documento estabeleceu que a avaliação deveria ser “formativa interdisciplinar”, de modo a “favorecer a interdisciplinaridade e estar intimamente relacionada às competências e habilidades desenvolvidas em sala de aula [...], assumir um caráter inclusivo [...] e ultrapassar os limites quantitativos” (DISTRITO FEDERAL, 2000b, p. 03).

O papel do professor nessa perspectiva deveria ser o de “orientar, instigar, ser instigado, crescer e fazer crescer. [...] levando em consideração cada aspecto progressivo da produção de conhecimento” (ibidem, 2000b, p.4).

O documento estabelecia que:

no caso de serem adotados testes /provas como instrumento de avaliação, o valor a eles atribuído não pode ultrapassar os trinta por cento (30%) da nota final de cada bimestre. Não devem ocorrer momentos estanques para a sua realização. Fica extinta a Semana do Provão. (ibidem, p. 7)

O Conselho de Classe deveria ser visto como “um momento de fundamental importância” para a proposta vigente, uma vez que aos professores caberia, “chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar cada aluno” (ibidem, p.8). Assim, seria função do Conselho de Classe :

o diagnóstico, o aconselhamento, o prognóstico, o levantamento de soluções alternativas, a elaboração de projetos de recuperação, o apoio, o incentivo, a reformulação das estratégias de trabalho, o envolvimento e a coleta de evidências de mudanças de comportamento no aluno, favorecendo uma pedagogia de competências” (ibidem, p.8).

Em 2006, entrou em vigor outro documento elaborado por um conjunto de educadores que atuam em todos os segmentos pedagógicos - sala de aula, coordenação pedagógica na escola, na Diretoria Regional de Ensino, direção de escolas, professores da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação, entre outros locais da SEEDF. Após dois anos de discussão e estudos, participação em conferências, palestras, seminários, dinâmicas de grupo, vivências e produção

de propostas e respaldado por uma bibliografia relevante, esse grupo concluiu o documento que passou a vigorar em 2006.

O que suscitou a reformulação do antigo documento, Diretrizes para a Avaliação (2000), foi a inquietação causada pelo fracasso escolar produzindo alto índice de reprovação e evasão na Educação Básica.

No atual documento (2006), “Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio”, percebe-se a preocupação da SEEDF com o alto índice de reprovação e evasão escolar e o reconhecimento de que as práticas avaliativas adotadas contribuíram para a permanência desse resultado, uma vez que têm servido para classificar, selecionar e promover a exclusão.

A fim de romper com essa lógica avaliativa é que a SEEDF, em conjunto com os profissionais acima citados, reformularam o documento. Como na versão de 2000 não houve a participação de professores que atuavam no dia-a-dia da sala de aula, nem uma ampla discussão sobre a avaliação formativa, essa nova versão (2006) buscou discutir essa temática nas escolas, por meio da participação de professores, com a intenção de efetivar a implantação da abordagem formativa da avaliação. Nessa abordagem, a avaliação está comprometida “com a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da instituição educacional” e como tal é “vista como uma grande aliada do aluno e do professor, porque possibilita a co-responsabilidade e a reorganização do trabalho pedagógico da instituição e ao da sala de aula” (DISTRITO FEDERAL, 2006b, p. 11).

O documento estabelece que será possível, com a efetivação da proposta e por meio de práticas pedagógicas diversificadas, um processo avaliativo mais democrático. Para isso o “professor deverá ter uma concepção de mundo que considere o aluno um ser autônomo, capaz de tomar suas próprias decisões, pois ele é o agente do seu próprio desenvolvimento; um ser crítico, criativo e participativo” (op.cit., p. 7).

As Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem adotam a avaliação interdisciplinar e

no caso de serem adotados testes/provas como instrumento de avaliação, o valor a eles atribuídos não pode ultrapassar 50% da nota final de cada bimestre. Dessa forma, dos 100% da média bimestral, o professor utilizará:

50% para testes e provas;

50% para outras formas de avaliação, tais como: observação, trabalhos de pesquisa, seminários, monografias, dramatizações, entrevistas, fichas de acompanhamento, auto-avaliação, portfólios e outros (op.cit., p. 13).

Pelo documento, o Conselho de Classe é reconhecido como instância avaliativa que reflete sobre o trabalho pedagógico que a escola desenvolve. Tem por função:

diagnosticar, aconselhar, realizar prognóstico, analisar rendimento, buscar alternativas e elaborar projetos interventivos, repensar estratégias de trabalho, desenvolver ações coletivas e identificar evidências de mudanças de comportamento no aluno (ibid, p. 16).

Dessa forma, no documento, o Conselho de Classe está em sintonia com os demais documentos existentes na SEEDF que o regulamentam, entretanto, não se analisa em detalhes o papel do Conselho de Classe como instância avaliativa do trabalho pedagógico escolar.

Analisando a versão atual (2006), podemos destacar que a elaboração do documento contando com a participação de vários professores foi um ponto alto na proposta, pois na história da educação no Distrito Federal, poucas foram as oportunidades em que os professores de sala de aula puderam participar da elaboração de um documento oficial.

Há outros aspectos do documento, apresentados anteriormente, que merecem ser comentados, como a mudança de postura do professor quanto à avaliação e quanto a sua visão de mundo. É importante lembrar que mudar as práticas avaliativas é algo demorado e que envolve disposições incorporadas no sujeito. Mudanças na avaliação envolvem as relações entre as famílias e a escola, a organização das turmas e a maneira de tratar cada aluno.

Quando se pensa na avaliação deve-se pensar também na didática, nos métodos, no contrato didático, na política institucional, nos planejamentos, no

currículo, no sistema de seleção de alunos, nas satisfações pessoais e profissionais (PERRENOUD, 1999). Dessa forma não basta o professor ser conhecedor da proposta para modificar sua visão de mundo, de sociedade, de homem, porque a concepção que se tem de homem e de sociedade também interferem na postura do professor.

Ver o aluno sob a ótica da autonomia também exige do professor todo um referencial teórico e vivencial que demanda tempo, discussão e mudança de postura da escola, do professor, do aluno, da família, enfim de todos os envolvidos no processo educativo.

Dourado (2003, p.232) conceitua autonomia como “um grau de independência onde se tenha a liberdade para pensar, discutir, planejar, construir e executar o projeto pedagógico”. Formar o aluno para a autonomia exigirá do professor toda uma reestruturação de suas aulas, pois deverá propor atividades que envolvam os alunos desde o planejamento até a avaliação, criando condições para que estes possam discutir, pensar e construir sua própria aprendizagem, responsabilizando-se por ela.

A autonomia é essencial para o trabalho docente e é um processo a ser construído, uma vez que precisamos tomar decisões, mesmo correndo o risco de errar. É a partir das experiências, das decisões tomadas que vai se construindo a autonomia. No entanto, essas devem respeitar a liberdade. Sem autonomia professor e aluno afastam-se cada vez mais do controle de suas ações e ficam mais próximos da alienação. Sem a prática da autonomia a escola não reflete sobre seu papel social, contribuindo para o fortalecimento do sistema capitalista. (FREIRE, 1996).

Outro aspecto do documento que merece discussão é a concepção de avaliação demonstrada. Apesar de eleger a abordagem formativa como prática, ela é descrita no documento ora como uma ferramenta que “possibilita identificar problemas” (id. p. 7), ora como a possibilidade de “reconhecer as necessidades do aluno” (id, p. 9). Na concepção formativa, não existe problema de aprendizagem, mas sim necessidades de aprendizagem que devem ser detectadas e analisadas com a participação do professor e do aluno, a partir das respostas dadas pelo último.

Toda resposta dada é indício para a reestruturação da ação pedagógica. A abordagem formativa se propõe a auxiliar professor e aluno, promovendo a aprendizagem de ambos, contribuindo assim para a transformação da prática pedagógica. Dessa forma, o processo avaliativo envolve também a avaliação do trabalho do professor e dos demais atores que compõem a escola.

Quando o professor adota a abordagem formativa, ele passa a ver cada aluno de forma individualizada, auxiliando-o com mais freqüência, dando-lhe explicações extras, orientando-o com mais recurso e apoio. Não age da mesma maneira com todos os alunos, não exige as mesmas coisas, personaliza a relação e individualiza o trabalho. Essas são algumas ações descritas por Perrenoud (1999) que contribuem na luta contra o fracasso escolar.

O documento Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem defende o uso da abordagem formativa com vistas a “respeitar o desenvolvimento do aluno”, “trabalhar as diferenças do aluno”. (id. p. 9), enfatizando, ao longo do texto, o aluno. Entretanto, é bom salientar que o professor também se encontra em processo de aprendizagem. Villas Boas (2001, p.30) afirma que a avaliação é formativa quando “promove a aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da escola”.

Sendo a avaliação formativa caracterizada por um contínuo processo de intervenção sobre o desenvolvimento da aprendizagem, a rigor, não caberia em um documento que traça diretrizes sobre avaliação formativa, incluir a recuperação de estudos. Paro (2003, p. 42) sugere o termo “correção do processo educativo” que, para ele, seria tal como a avaliação, “um processo contínuo e permanente que buscaria solucionar ou intentar soluções pelo oferecimento de novos recursos e alternativas de ação”. Recuperar é recobrar algo, mas o aprendido não existiu, por isso o autor sugere a correção em processo, buscando realizar o aprendido que não ocorreu. Villas Boas (2001) preconiza que em avaliação formativa não cabe falar em recuperação, na medida em que aprendizagem e avaliação andam sempre juntas.

No caso de serem adotados testes/provas como instrumento de avaliação, o documento estabelece 50% para provas e testes e 50% para outras formas de

avaliação. Percebem-se aí dois aspectos. Um deles é o um retrocesso em relação ao documento anterior, que estabelecia 30% para provas e testes, caso fossem usados e 70% para outros procedimentos avaliativos. O segundo aspecto relaciona-se ao fato de que essa distribuição de percentuais para os procedimentos não se coaduna com a avaliação formativa.

Para a utilização de outros instrumentos avaliativos, excluídos provas e testes, como é proposto no documento, faz-se necessária uma ampla discussão com os professores a fim de estabelecer critérios claros e definidos para que a avaliação não se torne obscura aos alunos. Eles devem saber o que se espera deles. Outro aspecto referente à importância de se estabelecerem critérios definidos é o fato de o documento abrir espaço para avaliar aspectos que não estão relacionados com o desenvolvimento cognitivo e que perpassam os valores de cada professor. É o que se denomina avaliação informal. Freitas (1995, p. 145) entende a avaliação informal “como a construção, por parte dos professores, de juízos gerais sobre os alunos, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático.” Desse modo, o professor pode avaliar a pessoa do aluno em detrimento a sua aprendizagem.

Alguns estudos como os de Freitas (1995) e Villas Boas (1993) já nos informaram que a avaliação informal é uma das formas mais dominantes de avaliação utilizadas pelo professor, influenciando fortemente o resultado final. Nos estudos de Villas Boas (op.cit., p. 358-359) a autora chega a afirmar que a avaliação formal assume a função de confirmar a avaliação informal. Por isso a necessidade de se discutirem e definirem critérios para esses outros 50% destinados à avaliação, porque eles podem incluir também, a avaliação informal.

A referência do documento ao Conselho de Classe abre espaço para que o diálogo se faça presente permeando o processo educativo, o que possibilita aos participantes refletirem sobre a avaliação formativa.

Em suma, podemos afirmar que o documento em questão é um reflexo da compreensão ainda incompleta da avaliação e da contradição que o professor vivencia no dia-a-dia da escola da rede pública do Distrito Federal.

Projeto Político Pedagógico: Viabilizador do Conselho de Classe Participativo

À escola pública que atende a maioria da população brasileira caberia o compromisso de construir seu Projeto Político-Pedagógico refletindo sobre o papel social que lhe compete. Professores, pais, alunos e toda a comunidade escolar deveriam discutir se a escola desenvolve um projeto de inclusão ou exclusão social e a partir dessa discussão, elaborar e organizar sua proposta pedagógica (VEIGA 2005).

Veiga (2005, p.11) entende o Projeto Político-Pedagógico “como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.”

A palavra projeto¹⁰ passa a idéia de ações futuras, porém o projeto Político-Pedagógico, além de buscar novos rumos, é também construído no dia-a-dia. É por meio da avaliação do que se vive que se planeja e se organiza o trabalho pedagógico. Com isso, o projeto Político-Pedagógico tem uma dinâmica cíclica- constrói/vive/avalia/reconstrói- ao longo do ano letivo.

O projeto Político-Pedagógico é pedagógico pela ação educativa que desenvolve e é político porque o ato de educar é político, isto é, traz consigo uma intencionalidade e um compromisso social.

O projeto Político-Pedagógico, segundo Veiga (2005, p. 13), caracteriza-se por:

1. **Buscar novos rumos** – não é construído com a finalidade de atender um propósito da lei. A partir da avaliação da organização do trabalho pedagógico, ele vai sendo repensado, passando por modificações, reestruturando-se e adequando-se às novas situações. O projeto Político-Pedagógico é vivo porque envolve sujeitos no processo educativo.

¹⁰ Projeto –*projectu* – do latim - significa lançar adiante. Dicionário Aurélio p. 1400.

2. **Apresentar uma intencionalidade** – é imbuído de intenção, ao resolver problemas, abrir perspectivas, desenvolver ações e romper paradigmas.
3. **Ser construído coletivamente** – proporciona a participação de todos os envolvidos no processo educativo, rompendo com a competitividade e o individualismo.
4. **Apresentar o princípio da democracia** - permite a participação de todos, busca atender às necessidades da educação, do ensino e da escola, atendendo aos interesses da maioria da comunidade escolar.
5. **Partir da realidade** – por estar comprometido com os interesses da comunidade, emerge da própria escola, de suas necessidades e interesses.
6. **Buscar a autonomia e a qualidade** – traduz a independência relativa que a escola possui para planejar, construir, discutir, executar e avaliar sua própria proposta pedagógica. É a descentralização do poder.

O projeto Político-Pedagógico é a organização da escola em sua totalidade, provendo o trabalho nos níveis da sala de aula e da escola como um todo. (VEIGA, 2005).

Os princípios que norteiam o projeto Político-Pedagógico, estabelecidos pela autora citada são:

1. **Igualdade** – de condições, de acesso e permanência.
2. **Qualidade** – para todos
3. **Gestão democrática** – que abrange as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.
4. **Liberdade** – para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.
5. **Valorização do Magistério** – que proponha a melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico. É o princípio central da discussão do projeto Político-Pedagógico.

Quando se fala em qualidade para todos é necessário especificar que qualidade se deseja alcançar. Arroyo, citado por Rios (2001), explica-nos o sentido de qualidade para todos em educação. Para ele a idéia de qualidade é:

[...] sócio-cultural e passa pela construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças, pela renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais, pela resistência a uma concepção mercantilizada e burocrática do conhecimento, alargando a função social e cultural da escola e a intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar (p. 75).

Dessa forma, podemos entender que a qualidade tão desejada pela educação terá que ser construída com a participação da comunidade escolar na elaboração de um currículo que atenda às necessidades da comunidade, na adoção de práticas avaliativas não excludentes, no redimensionamento da função social e política da educação. A educação de qualidade é **de e para** todos de maneira a possibilitar a formação da consciência crítica, a autonomia e a liberdade de escolha política.

Assim, o projeto Político-Pedagógico pode ser construído de tal forma que se torne uma proposta viva de combate à fragmentação do trabalho e à centralização do poder autoritário que leve a escola a refletir sobre a intencionalidade educativa, compreendendo que a educação é responsabilidade de todos e está voltada para a inserção de todos.

Veiga (ibid, p.33) salienta a importância de entender “o projeto Político-Pedagógico como uma reflexão do cotidiano” pois essa reflexão leva à “[...] continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e a instalação de um processo coletivo de avaliação.”

No projeto Político-Pedagógico, a avaliação que perpassa todo o processo, e deve possibilitar a reflexão sobre dois aspectos: os políticos/sociais e a escola. Para refletir sobre o primeiro implica-se levar em conta que a proposta pedagógica não se desvincula dos aspectos sociais e políticos da educação, e de serem percebidas as contradições e os conflitos que a escola vive em função do papel social que desempenha, por ser uma instância inserida em uma sociedade capitalista que propicia a perpetuação dos valores desse modo de produção que aprecia o

individualismo, o poder centralizado, de cima para baixo, a divisão de classe, a exclusão social.

Considerando o exposto acima, a avaliação assume um compromisso “mais amplo do que a mera eficiência e a eficácia das propostas conservadoras” (ibid., p. 32). Por isso a importância de se discutir no coletivo a qualidade e a intencionalidade da educação.

Para refletir sobre o segundo aspecto, ou seja, avaliação na escola, devemos pensar na avaliação do plano de ação e na avaliação da aprendizagem.

Avaliar o plano de ações da escola é avaliar o próprio projeto Político-Pedagógico, ou seja, é avaliar a organização do trabalho pedagógico em sua dimensão administrativa, social e política. Essa avaliação é fundamental para o desenvolvimento e a reorganização do projeto.

Veiga (2005) propõe que a avaliação ocorra de forma que todos os envolvidos no processo educativo possam participar a fim de reafirmar os objetivos estabelecidos na construção do projeto Político-Pedagógico, pois a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto, além de apontar uma direção às ações.

É na prática da avaliação coletiva do trabalho pedagógico que se encontram soluções para as dificuldades e se dividem responsabilidades com o processo educativo.

No que concerne à avaliação da aprendizagem, a escola possui uma instância colegiada de avaliação – o Conselho de Classe – que analisa o desempenho dos alunos e toma as decisões necessárias. Com base nessa análise avalia-se também o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

Por isso a organização das reuniões do Conselho de Classe leva em conta os objetivos pré-definidos no projeto Político-Pedagógico, porque é visando alcançar esses objetivos que a avaliação da aprendizagem se dará, levando em consideração os aspectos acima relacionados, isto é, os políticos/sociais e os escolares.

Nessa perspectiva e pensando nas características e princípios norteadores do projeto Político-Pedagógico, apresentados anteriormente, sendo este visto como o plano diretor da escola, é que o mesmo enfrenta quatro desafios:

- Garantir a realização do Conselho de Classe como momentos de reflexão sobre a aprendizagem, a atuação docente e o trabalho pedagógico, evitando que essas reuniões se tornem mera formalidade burocrática. O Conselho de Classe é muito mais que burocracia. Nesses momentos é que o professor avalia o seu fazer e o desenvolvimento do aluno como um todo. O conselho contribui para a reorganização do trabalho pedagógico.
- Garantir a qualidade do trabalho pedagógico, reorganizando o tempo pedagógico de forma que os professores tenham espaço nas reuniões do Conselho de Classe e nas coordenações pedagógicas para discutir, refletir, estudar e avaliar o fazer pedagógico, analisando os avanços ocorridos na aprendizagem a fim de que o trabalho seja redimensionado. A qualidade do trabalho pedagógico só será garantida se houver possibilidade e intenção de reorganizar o tempo.
- Garantir a participação de pais e alunos em momentos escolares anteriormente reservados à participação de professores. O projeto pedagógico construído coletivamente propõe a co-responsabilidade no processo educativo e o rompimento com as estruturas autoritárias de manutenção de poder, por isso necessita garantir a participação de **todos** os envolvidos em **todos** os eventos que compõem o trabalho pedagógico, garantindo voz e vez a todos.
- Garantir o desenvolvimento da avaliação comprometida com a aprendizagem do aluno e a sua inserção social crítica. Nessa perspectiva, a avaliação é voltada para a formação do aluno capaz de pensar e tomar decisões.

Um projeto Político-Pedagógico que tenha por meta atender aos desafios propostos e que seja construído tendo por base as características e os princípios

que norteiam sua elaboração, com vista à edificação de um projeto social construído a partir da escola.

Conselho de Classe Participativo: Um Exercício de Cidadania

A escola, como instituição social, tem o papel de refletir sobre as necessidades da sociedade na qual está inserida e trabalhar para atendê-las. Esse fato pode ser observado ao se analisar a História da Educação Brasileira. Nos anos 1920/1930, com a industrialização emergente, coube à escola alfabetizar as massas com o intuito de reorganizar o poder político e derrotar as oligarquias rurais. Explicava-se a pobreza do país pelo alto índice de analfabetos que compunham a população (MOREIRA, 2006, p. 85).

Nos anos 1960/1970, marcados pelo autoritarismo, a escola passou a cumprir novo papel, de transformar o estudante num indivíduo treinável, eficiente e racional. O trabalho pedagógico foi fragmentado e o indivíduo tornou-se responsável por seu próprio desempenho.

A década seguinte, marcada por intensa crise econômica e desacertos do poder público, houve o reconhecimento do fracasso do sistema educacional, como por exemplo, a evasão escolar e a repetência ocorrendo principalmente com os estudantes oriundos das classes trabalhadoras. O Brasil firmou acordo com organismos internacionais e se viu obrigado a modificar suas políticas educacionais a fim de competir com o mercado globalizado. A preocupação agora era tornar universal a escolarização, escola para todos (MOREIRA, 2006).

Nesse panorama, a comunidade foi chamada a participar do processo de reconstrução social por meio da escola. A LDB 9394/96 estabeleceu normas de gestão democrática para o ensino público. Estava aberto o espaço, via Lei, para a participação da sociedade no projeto pedagógico. O papel da escola agora era formar para a cidadania.

Formar para a cidadania significa possibilitar a participação do sujeito de forma efetiva, criativa e autônoma na construção da cultura, da história e do contexto social do qual esse sujeito faz parte, por meio da socialização dos conhecimentos.

Rios (2001) enfatiza que cidadania se constrói na escola, no trabalho conjunto de professores e alunos, por meio da participação e do diálogo. Entretanto, percebemos que a escola costuma oferecer resistência quanto à participação da comunidade em seus espaços pedagógicos. Paro apresenta o paradoxo que a escola pública vive nesse processo de resistência

Não deixa de ser paradoxal que a escola pública, lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar, no ensino fundamental, uma formação democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor (PARO, 2000, p. 25).

O fato de haver a possibilidade de participação da comunidade na escola não quer dizer que esta esteja culturalmente construída. Participar dos espaços pedagógicos implica rever normas, valores, atitudes e estruturas de poder que definem as relações sociais dentro da escola. É um processo de desconstrução e reconstrução que demanda tempo e não apenas leis que o determinem.

A escola precisa construir a participação da comunidade em seus espaços pedagógicos e para isso necessita compreender o sentido de participar e quais as contribuições que a participação pode oferecer para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da escola. Mas o que significa participação? Por que considerar a participação como elemento qualificador da educação proposta nas escolas?

A palavra participação vem do latim *participatione* - e quer dizer ato ou efeito de participar. (DICIONÁRIO AURÉLIO, 1986, p. 1273).

Bordenave (1985, p. 22) explica que “a palavra participação vem da palavra parte. Participação é fazer parte, tomar parte” e complementa: “é possível fazer parte sem tomar parte”, ou seja, pertencer a um grupo e não ser um sujeito ativo naquele grupo.

Quando falamos em participação nos espaços pedagógicos estamos defendendo a participação ativa do sujeito. Maia e Matos (1997, p.101) explicam o que vem a ser participação nos moldes aqui defendidos:

Pressupõe um sujeito que age. Um sujeito ativo, que junto com outros igualmente ativos, organizam-se em um grupo e empreendem uma ação. [...] sugere uma relação entre sujeitos e um todo e esse todo é construído pela ação dos sujeitos.

Diante disso, o comparecimento da comunidade à escola em dias de festas ou para auxiliar na pintura de quadros ou mesmo na organização de uma horta não constitui participação, é colaboração, uma vez que esse tipo de participação não insere reais modificações na organização e na ação da escola.

Fato é que nosso passado histórico nos condena pelo autoritarismo e pela tendência histórica de dominação, em que prevalece a relação hierárquica de cima para baixo. Entretanto, a função da escola mudou e não cabe mais ignorar ou manter as mesmas ações pedagógicas que serviam a outro modelo social. A escola só irá formar cidadão autônomo e participativo se adotar autonomia e participação como princípios de trabalho.

Demo (2001) afirma que a participação deve ser conquistada, assim como a liberdade. Para ele não existe participação dada, ela é “um processo infundável, em constante vir-a-ser” (ibid p.18), isto é, não existe participação suficiente, nem acabada. Para o autor, se a participação fosse dada, seria tutelada pelo doador, o que delimitaria o espaço permitido. Também não pode ser uma concessão porque não é um fenômeno da política social, mas um eixo fundamental. Não pode ser algo pré-existente porque tem que ser conquistado. (op.cit., p. 18).

O autor mencionado explica por que está em nossos hábitos não participar, baseando-se na tendência histórica da humanidade de pertencer às sociedades nas quais predominam regimes autoritários, ensinando-nos a viver sob a custódia dos outros.

A participação auxilia no crescimento da consciência crítica, fortalece o poder de reivindicação da população, garante o controle da autoridade, além de ser uma necessidade política (BORDENAVE, 1985), uma vez que o ser humano vive em instituições (micro – escola, igreja, clubes, etc – e macro – sociedade). Esses espaços constituem fórum de tomada de decisões que influenciam direta ou

indiretamente a vida, pois a tomada de decisão implica posição política. Assim, participar constitui uma necessidade básica do ser humano.

Bordenave (1985) estabelece alguns princípios da participação:

- É um direito – é uma necessidade humana;
- Justifica-se por si mesma – não por seus resultados;
- Proporciona o desenvolvimento da consciência crítica e da aquisição de poder – uma vez que descentraliza o poder;
- Leva ao desenvolvimento – quando há a participação no planejamento e na execução de um processo todos são co-responsáveis pelo resultado;
- É algo que se aprende;
- Facilita os processos comunicativos – principalmente o diálogo;
- É um exercício de respeito às diferenças;
- Pode resolver ou gerar conflitos.

A escola deve proporcionar espaços para a construção da participação da comunidade em seu dia-a-dia, conscientizando-se de que uma “sociedade democrática para se desenvolver e fortalecer-se politicamente, a fim de solucionar os seus problemas, necessita contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos” (PARO, 2000 p. 25). Para tanto, a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, o planejamento coletivo e o Conselho de Classe Participativo são espaços ricos para a discussão e a reflexão sobre a organização e a ação pedagógica.

Como já foi mencionado, o Conselho de Classe como instância coletiva de avaliação, sendo Participativo, é um excelente espaço para o exercício da participação uma vez que proporciona o diálogo e a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e de toda a escola.

O Conselho de Classe Participativo estimula os processos comunicativos nos quais o diálogo assume papel de suma importância, desenvolve o senso crítico¹¹,

¹¹ Senso crítico – juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético, lógico, intelectual, de uma concepção, de uma teoria, de uma experiência, de uma conduta. Difere de espírito crítico que é a

auxilia na formação do ser político, na conquista da autonomia, além de ajudar professores e alunos a analisarem o processo pedagógico pela ótica do outro.

O Conselho de Classe Participativo tem se mostrado uma experiência positiva nas escolas. Cruz (2005, p. 57) elenca alguns pontos que fortalecem a prática do Conselho de Classe Participativo nas escolas:

- Aumenta o espaço de participação como construção conjunta.
- Provoca mudanças na cultura docente da escola.
- Ensina a administrar tensões e conflitos como processos necessários ao crescimento do grupo como equipe de trabalho.

Em síntese, o Conselho de Classe Participativo é um espaço que proporciona a construção da participação de todos os envolvidos no processo educativo, exercitando o debate e o diálogo sobre a ação pedagógica de forma construtiva, contribuindo, assim, para modificar e reorganizar a ação pedagógica.

A comunicação constitui parte integrante do processo histórico de humanização e faz parte da própria natureza do homem. É pela comunicação que se amplia o contato entre os sujeitos e se constrói um ambiente propício ao desenvolvimento e a aprendizagem.

O diálogo está na base dos processos comunicativos como o elemento de mediação da cultura e da construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2000). Para Freire e Shor (2003, p. 123), “o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos”.

O Conselho de Classe Participativo, por proporcionar um diálogo reflexivo sobre as ações pedagógicas, leva os participantes a analisarem criticamente a realidade na qual estão inseridos, auxiliando, por meio da avaliação coletiva, a reconstrução da ação pedagógica e a formação de alunos críticos, reforçando uma

atitude de espírito negativo que procura denegrir sistematicamente as opiniões ou ações de outra pessoas. (JUPIASSÚ, H. MARCONDES, D. 2001 p. 59)

das funções da escola, pois é por meio do diálogo que o homem reflete sobre sua realidade e a reconstrói.

Freire e Shor (op.cit.), ao falarem da importância do diálogo para a aprendizagem reflexiva, lembram que ele é um exercício do “refletir juntos” para atuar criticamente no processo de transformação da realidade.

A função do Conselho de Classe Participativo é o “refletir juntos” – pais, alunos, professores, equipe técnico-pedagógica e direção – sobre o desempenho de todos e a contribuição da escola para a transformação da realidade social por meio da aquisição do conhecimento. “Refletir juntos” é organizar a ação educativa de forma que haja uma co-responsabilidade com a família no processo ensino-aprendizagem.

O diálogo, entretanto, deve estar a serviço do enriquecimento mútuo, sem favorecer relações de submissão, subordinação ou domínio. É o chamado “diálogo libertador que proporciona uma comunicação democrática” (FREIRE e SHOR, op.cit., p. 123).

O Conselho de Classe Participativo insere no processo comunicativo a postura libertadora, isto é, a comunicação democrática, na qual o diálogo reduz a dominação e garante a liberdade dos participantes de se expressarem validando igualmente a fala de cada integrante do processo comunicativo. Esse processo partilha o poder de decisão sobre o processo pedagógico, o que historicamente tem sido exclusividade do professor.

No Conselho de Classe Participativo, o diálogo se desenvolve em torno da avaliação individual e coletiva e possibilita a leitura da prática pedagógica pela ótica do outro. Para que esse processo ocorra de forma harmônica, faz-se necessário elencar três aspectos que compõem a ação dialógica. São eles:

- Responsabilidade
- Respeito e
- Auto-disciplina.

O primeiro deles, a responsabilidade, inclui a noção de que o indivíduo deve assumir seus atos, reconhecendo-se autor destes e aceitando as conseqüências dos mesmos, sejam estas positivas ou negativas (JUPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. 2001, p.235). Neste sentido, a responsabilidade não pode ocorrer sem levar em consideração a moral. Citado por Rios (2005, p. 22), Vázquez define moral como “um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada”. Assim é no espaço da moralidade que aprovamos ou reprovamos o comportamento dos sujeitos, por nós designado certo ou errado. A autora completa: “na moral os critérios utilizados para conduzir a ação são os mesmos que se usam para os juízos sobre a ação, e estão ligados a interesses específicos de cada organização social” (op.cit., p. 24). Dessa forma, é a moral que irá indicar o comportamento que deve ser bom ou mal.

A moral difere da ética, pois a última procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores. Para Rios, a ética se apresenta com uma reflexão crítica da moral. Cabe à ética ver claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência.(op.cit., p.23).

O direito à fala garantido no Conselho de Classe Participativo deve levar em consideração as normas e regras que viabilizam o consenso e a convivência a fim de assegurar ao participante uma **reflexão sobre o processo educativo**, reconhecendo as divergências e as diferenças presentes na inter-relação dos sujeitos.

O segundo aspecto que compõe o diálogo é o respeito. O Conselho de Classe Participativo deve proporcionar uma prática dialógica desprovida de preconceitos, uma vez que toda forma de preconceito nega a democracia. Respeitar as diferenças é reconhecer no outro um agente de construção de uma outra perspectiva educativa, na qual a diferença atua não como processo de coação ou inibição, mas como passaporte ao diálogo livre, em que todos têm os mesmos direitos como parceiros no debate crítico e reflexivo.

No Conselho de Classe Participativo o diálogo está dentro de um contexto e se desenvolve tendo por base as concepções históricas que constituem cada sujeito

participante. Por isso os objetivos devem ser claros e direcionar a ação reflexiva, avaliando o processo pedagógico, não o sujeito participante. É o direcionamento proposto pelos objetivos que poderá garantir a avaliação do processo pedagógico.

Finalmente, o terceiro aspecto, a auto-disciplina, está relacionado ao ato da escuta. Tão importante no diálogo como falar é saber escutar. Freire (1996, p.113) lembra-nos de que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.”

É comum que o professor, na prática educativa, fale de cima para baixo, transformando o “sujeito que escuta em objeto do discurso” (id.,ibidem). Esse modelo de discurso, tão comum em nossas escolas, fortalece o poder autoritário do professor como portador de verdades absolutas e inquestionáveis, por isso a fala do professor autoritário ocorre em um lugar silenciado.

O Conselho de Classe Participativo se propõe a quebrar essa maneira autoritária de educação, criando um espaço para que o diálogo ocorra de forma democrática, na qual todos os participantes aprendam a falar escutando, para que “o silêncio ocorra na fala de quem, falando, se cala para escutar a quem silencioso, e não silenciado, fala.” (op.cit., p.117).

Escutar o outro não nos tira o direito de discordar, de nos posicionarmos. Ao contrário, necessitamos escutar o outro para estruturar melhor nosso ponto de vista. É a escuta que vai nos permitir a abertura ao mundo do outro, a suas concepções, a suas necessidades, a suas diferenças. O exercício da escuta é um exercício de cidadania que pode ser proporcionado no e pelo Conselho de Classe Participativo.

A formação para a cidadania ainda é pouco entendida e praticada no interior das escolas. O termo cidadania¹² vem do latim *civita* e quer dizer cidade. Foi usada na Roma antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que ela tinha ou podia exercer. Para Dallari (apud FERREIRA, 1993, p. 20), a cidadania busca:

¹² Barsa Planeta Internacional CD-ROM.

expressar a igualdade dos homens em termos de sua vinculação jurídica a um determinado Estado; portanto, este tem o poder de definir os condicionantes do exercício da cidadania. O cidadão constitui uma criação do Estado, que vai moldá-lo aos seus interesses.

Ferreira (1993, p. 21), a partir desse conceito, entende que a cidadania assume uma dupla identidade: uma na esfera individual, na qual o ser humano é único e outra na esfera pública, em que o cidadão é teoricamente igual aos demais cidadãos. A partir dessa conclusão, a autora elabora três pressupostos de cidadania:

- Antologicamente é a identidade social dos indivíduos.
- Como categoria histórico-social reflete as condições econômicas, políticas e sociais.
- Nas relações sociais representa a realidade e disponibilidade, valores e significações socialmente estabelecidos.

A cidadania refere-se ao todo social, ao sujeito pertencente a um Estado. Assim precisa se reconhecer e ser reconhecido como membro desse Estado. Ao ser reconhecido como membro desse Estado, o sujeito adquire status de cidadão e passa a ter direitos e deveres de participar, controlar e influenciar instituições político-sociais voltadas para a sociedade, passa a ter igualdade perante a lei. Entretanto, para garantir essa igualdade perante a lei, o sujeito não pode permanecer à margem de participar da vida pública de forma a influenciar a sociedade, pois agindo dessa forma as melhorias sociais são vistas como benesses e não resultado de sua participação.

Demo (2001) corrobora com essa idéia quando afirma que “cidadania é uma qualidade social de uma sociedade organizada sob a forma de direito e deveres majoritariamente reconhecidos. (p. 70)”. Para o autor, cidadania é um estado de direitos, pelo menos em tese, que iguala todos perante a lei e os reconhece como pessoas portadoras de deveres e direitos.

A cidadania, como todo direito, precisa ser conquistada, aprendida, exercida. Quando a escola traz para si a responsabilidade de formar para a cidadania, assume o dever de oferecer aos sujeitos condições básicas para o exercício consciente

desta. Desse modo a educação passa a ser uma condição primordial para o desabrochar da mesma.

É no dia-a-dia que exercitamos a cidadania, por meio das relações com os outros, com a coisa pública, com o meio ambiente. Cabe à escola propiciar tal exercício por meio de ações pedagógicas que garantam ao aluno vivenciar situações nas quais ele exercite seus direitos e deveres, de forma que possa participar das decisões político-pedagógicas das quais ele é alvo e intervir conscientemente nelas.

Demo, ao defender a tese da participação como exercício para a cidadania, afirma que “cidadão é o homem participante”. (DEMO, 2001, p.71). Participando, o sujeito aprende a eleger, a delegar, a partilhar poderes, a prestar contas e a exigir prestação de contas, a cobrar seus direitos, a exercer seus deveres. Participação é um exercício democrático.

Abrir espaço para a participação nos Conselhos de Classe é compartilhar o poder de alguém que historicamente já o possui pelo papel que exerce. A história de dominação da humanidade nos leva a acreditar que a autoridade e o poder do professor são legitimados pela função por ele exercida. Isso é tão presente que a própria sociedade admite e aprova esse fato, consolidando-o. A autoridade e o poder do professor não se encontram somente nessa condição, mas, especificamente, na competência pedagógica. Para entendermos essa relação poder/autoridade/competência precisamos compreender o que vem a ser cada um desses conceitos.

O poder é um algo abstrato, enigmático, que se encontra em toda parte e está visível e invisível. “Ninguém é, propriamente falando, seu titular; no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro; não se sabe ao certo quem o detém, mas sabe-se quem não o possui”(FOUCAULT, 2006, p. 75), apesar de não ser apropriado como um bem ou riqueza. O poder se exerce como uma relação de forças que funciona em cadeia, que circula. Os indivíduos ora estão em posição de exercê-lo, ora em posição de sofrer sua ação. (op. cit., 2006).

Em sua análise genealógica do poder, Foucault (2006) explica-nos que, para a teoria jurídica clássica, o poder seria um direito, um poder concreto que cada indivíduo cederia total ou parcialmente, com a finalidade de formar um poder político, uma ordem de troca contratual. Visto a partir da perspectiva marxista, o poder assume funcionalidade econômica e serviria para manter as relações de produção e de reprodução.

Demo (2001), analisando o poder pela ótica marxista, registra que o ideal do poder, visto de cima para baixo, é aquele em que o grupo que o possui seja considerado legítimo e merecido, por isso não pode ser questionado.

Seria ingênuo pensar no poder apenas como uma força negativa, isto é, percebê-lo apenas pela repressão como uma lei que diz não, pois assim ele não seria atendido. O poder possui formas sutis de manter-se e ser aceito, “ele produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve ser considerado como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2006, p.08). Para se tornar aceito, o poder procura meios de ser visto como necessário e adequado para a manutenção da organização vigente, buscando criar a imagem de bom, de serviçal, de conveniente.

O poder é algo inerente à sociedade e não pode ser visto como alguma coisa que se opõe ao indivíduo, no entanto, não podemos deixar de percebê-lo como um conjunto de relações que integram a vida social. Dentre esse conjunto de relações que integram o poder, podemos destacar a autoridade do professor.

O termo autoridade, de acordo com o dicionário Aurélio, da Língua Portuguesa, traz os seguintes significados: “1. direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir [...]; 4. aquele que tem por encargo fazer respeitar as leis, representante do poder público; 6. influência, prestígio, crédito. [...]; 7. indivíduo de competência indiscutível em determinado assunto (p. 204).”

A Sociologia complementa a idéia acima quando afirma que a autoridade é um fato universal, cujo princípio- a investidura – varia desde a coerção até a

liderança carismática. Não é um privilégio humano, porém somente nas sociedades humanas é que apresenta tanta complexidade¹³.

Aquino (2006), ao analisar o sentido do termo autoridade, explica que a base do mesmo gira em torno do “exercício outorgado de poder” e como tal é um direito. Trata-se, especificamente, de “delimitação de um domínio concedido a partir da autorização/permissão de outrem, que se efetiva de acordo como o crédito (ou influência/importância) atribuído àquele; portanto um exercício de direito legitimado.”

Pelo exposto acima, compreende-se por que a autoridade do professor se torna legitimada, uma vez que a escola, como representante do poder público e investida de poder, concede ao professor essa força que se manifesta por meio da autoridade a ele outorgada.

Apesar de esse fato estar instituído socialmente, é importante compreender que as relações de autoridade não se dão somente baseadas no nível institucional, elas se estabelecem, também, em decorrência da competência do professor. Competência essa que se compreende pelo domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos deste. (FURLANI, 2004).

Furlani centraliza a competência do professor apenas na dimensão técnica, ou seja, no domínio de conteúdos e de recursos para socializá-los. Já para Rios (2001), a competência do professor está relacionada ao sentido de “saber fazer bem o dever. (p. 88)”.

Para a autora, o fazer refere-se a um conjunto de saberes e sugere uma posição diante daquilo que se apresenta desejável e necessário. É na prática, no fazer que o professor revela o domínio do saber e o compromisso com o que é necessário. “A técnica é suporte da ação competente”, entretanto a significação é “garantida pela articulação entre as demais dimensões: política, ética e estética. (ibid, p. 88)”.

É importante entender que a autora não se refere à competência técnica, à competência política, à competência ética e à estética isoladamente. Para ela, esse

¹³ Barsa Planeta Internacional CD-ROM

conjunto, o técnico, o político, o ético, juntamente com o estético, é que irá definir a competência.

A dimensão técnica da competência não pode ser desvinculada das demais dimensões, para não se correr o risco de supervalorizar a técnica ignorando-se o contexto social e político. A técnica deve estar associada à práxis. A dimensão estética refere-se à presença da sensibilidade, ou seja, uma “apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade (ibid., p.97)”, que deve ser elemento constituinte do saber e do fazer docente. A dimensão política encontra-se no espaço das relações entre os homens, pois é “no espaço político que transita o poder, configuram acordos, estabelecem hierarquias. Daí a necessidade de se articular com a ética, compreendida em seu caráter reflexivo. (p.104).” A dimensão ética guarda referência com a qualidade do bem comum. Dessa forma, todas as dimensões perpassam a ética. (ibidem, 2001).

A autora citada conclui sua reflexão reforçando que “a prática docente competente, de uma qualidade que se quer cada vez melhor, está sempre em processo” (ibid., p. 91).

Então podemos concluir que a competência se constitui no processo e o professor competente é conhecedor de seu papel, está comprometido com a educação de qualidade, com a construção de uma sociedade que visa à justiça social, à democracia e à equidade de direitos. Formar os alunos, por meio do conhecimento historicamente construído, para lutar pela inserção social, abolindo as relações de dominação e promovendo o exercício conjunto de poder, no qual todos são responsáveis pela promoção do bem comum.

O professor que constrói sua autoridade embasada na competência tem por prática pedagógica a mediação democrática, elegendo a qualidade de vida humana coletiva por critério norteador de sua ação pedagógica. A construção do conhecimento se dá por meio da liberdade de expressão de idéias e sentimentos e da participação responsável. A autoridade se estabelece como um exercício conjunto de poder, sendo essa o produto da relação professor-aluno. (FURLANI, 2004).

O professor que assume essa postura pedagógica, cuja ação se embasa no diálogo, sabe ouvir e conhece a realidade dos alunos. A construção do conhecimento se dá por meio da discussão e da experimentação. O aluno torna-se um pesquisador e a metodologia utilizada serve como momento de redescoberta do saber que se dá na relação professor-aluno-conhecimento. O professor assume o papel de um coordenador do processo ensino-aprendizagem. E a avaliação passa a reorientar o trabalho do professor e do aluno, auxiliando-os na tomada de decisões que irão nortear as necessidades específicas de aprendizagem.

Pelo exposto acima, podemos concluir que o Conselho de Classe Participativo não vai colocar em xeque o poder e a autoridade do professor, ao contrário vai auxiliá-lo a pôr em prática uma proposta pedagógica que tenha os princípios democráticos – igualdade, participação, formação para a cidadania, justiça social, etc.- como base da “ação mediadora”. Não é a participação que irá diminuir a autoridade e o poder conferidos ao professor, visto que eles são determinados por sua competência.

Nessa concepção, o Conselho de Classe Participativo é visto como uma estratégia metodológica que busca, por meio de experiências, ensinar os primeiros passos rumo à democratização do país. Leva os alunos a vivenciarem o exercício compartilhado de poder, compreendendo que essa força não deve ser usada como forma de subordinação dos semelhantes. Com essa proposta realmente a escola estará formando para o exercício pleno da cidadania.

Avaliação – Um Olhar para o Conselho de Classe

A avaliação nos acompanha em todas as atividades que nos propomos a fazer, mesmo que disso não tenhamos consciência. Ela serve para direcionar nossas ações, nos leva a tomar decisões e a buscar novos caminhos que nos auxiliam a alcançar o objetivo que temos.

Na escola, ela pode exercer diversas funções: classificar, excluir, medir, rotular, certificar, consolidar autoridade, controlar, disciplinar, orientar, motivar, redimensionar, auxiliar. Relembrando o par dialético objetivos/avaliação, proposto

por Freitas (1995), já citado anteriormente, para cada uma dessas funções exercidas pela avaliação há um objetivo específico que a acompanha. Dessa forma, podemos entender que o processo avaliativo, assim como todo processo educativo, não é neutro.

Soares (apud VASCONCELLOS, 2005a, p.36) explicita o papel que a avaliação tem desempenhado: “sob a falsa aparência de neutralidade e objetividade, é um instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para a dissimulação das desigualdades sociais [...]”. Em uma sociedade classista, a escola pode ser usada pela classe dominante para transmitir a ideologia vigente que, por meio das práticas avaliativas, contribui para a manutenção dos processos de discriminação e exclusão social. Nesse tipo de prática, é aceitável uma avaliação, endossada pela sociedade, que aceite a reprovação, a exclusão social, que separa os aptos dos não aptos. Em uma sociedade classista, a avaliação é um instrumento de controle oficial, que determina o lugar que cada cidadão vai ocupar na sociedade. “É o ‘selo’ do sistema, o respaldo legal para a reprovação/aprovação, para o certificado, para o diploma, para a matrícula” (op.cit., p. 37).

A avaliação assim exercida e praticada enfatiza o erro em detrimento da aprendizagem, contribuindo para a construção de autoconceito negativo, responsabilizando o próprio sujeito pela não-aprendizagem, sendo essa justificada por dom ou mérito pessoal.

Álvarez Méndez (2002, p. 67), ao falar da avaliação praticada nos moldes acima, nos esclarece que, dessa forma, ela não

discrimina o saber da distração; a ignorância do lapso ou da falta de memória temporal; o não-saber do esquecimento; a assimilação da recordação; o acerto consciente do azar; o erro do deslize; a resposta elaborada da resposta copiada; a dúvida inteligente no raciocínio da insegurança diante do desconhecimento.

O erro é visto apenas como uma falha que vai determinar o êxito ou o fracasso do aluno.

A escola ao assumir a função de seleção social necessita, por meio da avaliação, legitimar valores e ideologias do sistema dominante e para tal esta é um meio de controle e disciplinamento que prepara o trabalhador para seguir ordem, obedecer à hierarquia, adaptar-se ao ritmo e ao controle do patrão.

Por essa ótica, a avaliação deixa de exercer sua função primeira – conhecer para inferir - e confunde-se com a lógica do mercado, em que eficiência, eficácia e qualidade são interpretadas em termos de rentabilidade econômica, a profissão docente se confunde com a de vigilante e selecionador social, o aluno é cliente e o diretor, gerente (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Essa lógica mercadológica, presente na escola, visa preparar o trabalhador para melhor adaptar-se às exigências do mercado, não está preocupada com a aquisição do saber e sim tornar esse trabalhador com capacidade técnica e instrumentalizado pelos padrões internacionais. Para isso a “avaliação vai selecionar não os melhores, mas aqueles que mais se ajustam” (PARO, 2003, p. 48).

A avaliação também pode estar voltada para ajudar a escola a cumprir sua função transformadora da sociedade, isto é, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Vasconcellos colabora com a idéia acima quando afirma que “a finalidade principal da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte de todos os alunos” (2005a, p. 47).

Álvarez Méndez (2002) também entende que a avaliação está a serviço do conhecimento e da aprendizagem tanto do professor quanto do aluno. Do professor que aprende para melhorar sua prática, colaborar com a aprendizagem dos alunos, sendo necessário conhecer suas necessidades e como resolvê-las. Do aluno que aprende a partir da sua própria avaliação, no ato corretivo em que confronta informação, critica e argumenta com o professor que nunca o desqualifica ou pune pela resposta dada.

Podemos dessa forma entender que a avaliação é o próprio ato de aprendizagem, uma vez que, por meio dela e com ela, adquirem-se conhecimentos.

A avaliação voltada para a formação do indivíduo procura envolver a participação de todos não como sujeitos passivos, mas como participantes das decisões que os afetam. Deve estar a serviço da aprendizagem e ser clara para que cada sujeito saiba o que dele se espera. Não deve ocorrer no fim do processo, pois dessa forma perde sua função redimensionadora da ação pedagógica, por isso deve ser contínua e, por último, dividir a responsabilidade auxiliando as partes a exigirem e assumirem o papel que cada um deve exercer.

A avaliação quando é utilizada a serviço da aprendizagem, leva o sujeito avaliado a produzir, criar, discriminar, imaginar, analisar, duvidar, contrastar, errar e corrigir, elaborar respostas, formular perguntas, pedir ajuda, buscar outras fontes, avaliar.[...] A agir de modo consciente e responsável sobre a sua própria aprendizagem (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

A escola que se propõe a uma educação voltada para a aprendizagem, a melhoria e o aperfeiçoamento do sujeito transforma a avaliação em uma aliada do processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento individual e a busca do conhecimento. Dessa forma, a avaliação estará a serviço de uma prática democrática com vistas à formação de uma sociedade equânime, eqüitativa e ética.

Assim, a avaliação considerada como aprendizagem traz como premissa a ponderação e a apreciação justa regida por princípios construídos a partir do coletivo com vistas à transformação do sujeito e, provavelmente da sociedade. Aprendizagem implica: participação, compreensão de poder como possibilidade, como autorização.

O Conselho de Classe deve ser pensado na perspectiva acima, apesar de ter surgido em um período histórico marcado pelas políticas autoritárias existentes no país dos anos 1970 e ter servido para legitimar o resultado obtido pelo professor. Esse fato explica porque o Conselho de Classe percebe a avaliação de forma classificatória.

As reuniões do Conselho de Classe refletem as concepções de avaliação e educação que a escola e seus professores possuem, bem como as práticas avaliativas adotadas no dia-a-dia. Quando se adota a concepção tradicional de

educação e de avaliação, o professor toma todas as decisões e o aluno é um mero executor dessas decisões. Nesse caso, o papel do Conselho de Classe é validar o resultado obtido pelo aluno e emitido pelo professor, que centraliza a discussão pedagógica no comportamento do aluno, e este, muitas vezes, não se encaixa nos padrões de comportamento pré-estabelecidos pela escola.

Assim, a escola encontra justificativa para explicar o fracasso ou o sucesso escolar, porque seu foco está no resultado apresentado. Nesse sentido, a avaliação costuma recair sobre a pessoa do aluno e desvincula-se de sua função diagnóstica para exercer a função classificatória, tornando-se opressora, punitiva, autoritária e controladora.

O Conselho de Classe, nesse sentido, nada mais é que um ritual burocrático em que a escola executa um “leilão de notas”¹⁴ para validar a sentença dada pelo professor e decidir a trajetória escolar de cada aluno, fortalecendo o modelo de avaliação tradicional, uma vez que esta se preocupa em medir e classificar os alunos pelo resultado apresentado, deixando a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem a cargo de quem aprende.

Com isso, o Conselho de Classe perde sua função – instância avaliativa da escola – e passa a ser um momento estanque de avaliação, porque seus participantes deixam de refletir sobre as práticas avaliativas incorporadas à organização do trabalho pedagógico, sobre a ação pedagógica e função social da escola e se preocupa somente com o resultado final, fortalecendo o veredicto do professor.

Conforme esse enfoque, o papel do educador é fiscalizar e controlar o comportamento dos alunos por meio de provas e notas. Aqueles que não se enquadram no modelo estabelecido são rotulados de incapazes, sem base ou fracos. São padrões iguais destinados a sujeitos diferentes respaldando as desigualdades dos resultados obtidos e validados pelo Conselho de Classe.

¹⁴ Citação oral proferida em 19/09/2005 pelo professor Dr. José Vieira de Sousa na FE/UnB.

Com essa prática, o Conselho de Classe consolida relações autoritárias, excludentes e discriminatórias, contribuindo para a perpetuação dos valores pautados no capital, regime em que, não havendo lugar privilegiado para todos, apenas os selecionados, via avaliação, são os escolhidos. E a escola segue selecionando, embasada no discurso da melhoria da qualidade da educação, disseminando idéias de reprodução e conformismo. Esteban (2002) explica que é pelo discurso da competência e da qualidade, articulado com o controle e a organização, que a escola dá sentido à classificação e à exclusão. Por meio desses mecanismos, a sociedade define quem está autorizado a saber e quais as vozes reconhecidas. É a hierarquia social infiltrada nos diversos espaços sociais, produzindo sucessos e fracassos via avaliação.

O Conselho de Classe reproduz a avaliação praticada no dia-a-dia da escola. Sobre isso, Dalben (2004) define que são as relações que os sujeitos estabelecem com sua prática que irão definir os caminhos que o Conselho de Classe seguirá: o da construção crítica e democrática ou o da reprodução da cultura escolar apegada ao autoritarismo, à seletividade e à exclusão.

A instância avaliativa Conselho de Classe, apesar do contexto histórico autoritário, no qual foi implantado, deve ser vista sob a perspectiva da avaliação formativa, com vistas a auxiliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico comprometido com a inserção social crítica dos alunos e professores.

A avaliação praticada na escola tem como propósito constatar em que momento de aprendizagem se encontra cada aluno, para que ele e o professor possam redimensionar ações que irão auxiliar aquisição de conhecimento. A avaliação assim praticada percebe as necessidades apresentadas como parte do desenvolvimento e da aprendizagem; por meio delas, redimensiona-se o trabalho pedagógico. O professor que trabalha na lógica da avaliação formativa pode ajudar o aluno a progredir de muitas maneiras:

Explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em novas tarefas, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; [...], modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das

sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno (PERRENOUD, 1999, p. 105).

A avaliação formativa orienta o trabalho do professor e do aluno, porque o professor a conduz para ajustar sua intervenção pedagógica às necessidades do estudante, buscando novos caminhos que garantirão a aprendizagem.

Belloni (2003) afirma que a avaliação formativa auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, colaborando assim com o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Afonso (2003) contribuindo com a idéia, considera que a avaliação formativa possibilita acompanhar a “*pari passu*” as aprendizagens dos alunos permitindo aos professores auxiliarem no percurso escolar. Villas Boas (2001, p. 179) acrescenta um novo aspecto para a avaliação formativa, o fato de ela não estar voltada apenas para a aprendizagem do aluno como também “promover a aprendizagem do professor e o desenvolvimento da escola”.

A avaliação formativa se opõe à avaliação tradicional, (voltada para a aprovação e a reprovação) e corresponde ao que tem sido denominado de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã, etc. (ibid., 2004, p. 124).

Para Hadji (2001), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, isto é, a prática **avaliar** deve auxiliar a outra prática - **aprender**. Assim a avaliação cumpre o seu objetivo: contribuir para o êxito do ensino, ou seja “para a construção de saberes e competências pelos alunos”. (ibid., p.15).

O autor acima citado estabelece duas características essenciais da avaliação formativa:

- A avaliação formativa é uma avaliação informativa – esse é o caráter essencial da avaliação formativa, informar os atores do processo educativo, **professor e aluno**, permitindo guiar e otimizar as aprendizagens. O professor toma ciência dos efeitos do seu trabalho podendo reorientar sua ação e o aluno toma conhecimento de suas dificuldades e se propõe a corrigir os próprios erros.

- A avaliação formativa exerce a função reguladora¹⁵ para o professor e o aluno – auxiliando-os na correção das ações e na modificação das estratégias, com o objetivo de alcançar melhoria.

Harlen e James (apud VILLAS BOAS, 2004, p. 31) apontam outras características da avaliação formativa:

- é conduzida pelo professor – esta é a principal;
- destina-se a promover a aprendizagem;
- leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo;
- são consideradas capacidades e idéias que, na avaliação somativa¹⁶, poderiam ser classificadas como “erros”. Entretanto, na avaliação formativa fornecem informações diagnósticas;
- o aluno exerce o papel central.

Como estabelecem Harlen e James, o principal foco da avaliação formativa é o aluno, daí a importância da sua participação no Conselho de Classe. Sendo o aluno o foco da avaliação formativa, deve envolver-se em todas as etapas da avaliação, participar da elaboração dos critérios, que devem ser claros, e exercer a auto-avaliação uma vez que participou de todas as etapas da avaliação e já sabe o que dele é esperado. Esse processo se completa com a avaliação do trabalho pedagógico. É dessa forma que o aluno se sente inserido no processo como co-responsável por sua aprendizagem bem como pela aprendizagem dos demais envolvidos no processo, criando assim, um clima de confiança e segurança.

Villas Boas (2004) lembra-nos que a auto-avaliação é um importante componente na aquisição da aprendizagem, pois é por meio dela que o aluno redimensiona o processo e estabelece novos rumos. É por meio do exercício da auto-avaliação que o “aluno analisa o que aprendeu, o que não aprendeu, os

¹⁵ Alguns autores brasileiros, Villas Boas, Vasconcellos, Esteban, entre outros, reconhecem a função reguladora da avaliação formativa, entretanto preferem usar outro termo que a defina. Etimologicamente a palavra regular significa uniformizar e está socialmente relacionada com o sentido de controlar. Como a palavra regular não expressa na língua brasileira a real função da avaliação formativa, autores brasileiros utilizam outros termos para defini-la.

¹⁶ Avaliação somativa é aquela cuja função é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. (SANT'ANNA, 2002, p.35).

aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação” (id., p. 53).

É a auto-avaliação que vai auxiliar o aluno no processo de co-parceria com o professor, no redimensionamento das ações, na aquisição do senso de responsabilidade, na busca de novos caminhos que conduzam à aprendizagem.

É importante destacar que a auto-avaliação e a avaliação do trabalho pedagógico devem ser práticas que precisam ser exercitadas e incentivadas no dia-a-dia da sala de aula, pois é a partir dessas informações que o professor irá reorganizar sua ação. Entretanto esse exercício não pode visar à exposição ou à punição dos alunos. Esse é um momento de análise do trabalho pedagógico que deve ser rigoroso. O rigor aqui proposto expressa a idéia de Freire e Shor (2003), isto é, “não é sinônimo de autoritarismo e não quer dizer rigidez. O rigor convive com a liberdade e com a criatividade.[...]. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito” (id., p. 98). A avaliação do trabalho pedagógico e a auto-avaliação propiciam ao professor e ao aluno serem responsáveis pela própria formação e pelo desenvolvimento da aprendizagem. Por isso o aluno necessita praticar a auto-avaliação e a avaliação do trabalho pedagógico. O Conselho de Classe é uma oportunidade para isso.

Pelo fato de a avaliação formativa estar voltada não só para o aluno mas para toda a escola, uma vez que envolve os sujeitos e as dimensões pedagógicas, o Conselho de Classe precisa ser o espaço que proporciona aos sujeitos refletirem sobre as práticas avaliativas adotadas. Esses são momentos privilegiados de desenvolvimento e atualização dos educadores.

O Conselho de Classe representa um elemento fundamental para a avaliação formativa que auxilia o professor, em seu trabalho em sala de aula, a reorganizar sua ação pedagógica tornando a aprendizagem um compromisso de toda a escola. O professor deixa de ser o **único** responsável pela avaliação da aprendizagem do aluno e o desenvolvimento deste passa a ser uma função atribuída a **todos** da escola, sem, entretanto, eximir-se da sua parcela de responsabilidade no processo

avaliativo. A escola como um todo passa a discutir e refletir sobre as práticas avaliativas utilizadas, buscando adequá-las aos objetivos do trabalho pedagógico.

Associar o Conselho de Classe à avaliação da aprendizagem é desvelar o que a comunidade escolar trabalha em seu cotidiano, mas que ainda, provavelmente, não descobriu: a avaliação e o Conselho de Classe como aliados da aprendizagem de alunos e dos professores.

2ª Parte- A Escolha do Caminho

Quando decidimos um caminho por onde andar, essa escolha não se dá de forma aleatória. Ela vem acompanhada de toda a história de quem o percorre. Não existe neutralidade. Em tudo que fazemos colocamos nossos valores, crenças, a nossa história. Por que este e não aquele? Porque o caminho que escolhemos revela as concepções de homem, de sociedade e de educação que constituem a nossa trajetória.

Dessa forma, o caminho escolhido para a realização desta pesquisa foi a abordagem qualitativa, por ser a que mais se adequa aos objetivos propostos e por preocupar-se com a compreensão e a interpretação do tema, levando em consideração o significado que os sujeitos dão às suas práticas (GONÇALVES, 2003, p.68).

Segundo Ludke e André (1996, p.7), na pesquisa qualitativa o “pesquisador encontra-se imerso na trama da cena investigada, participando e tomando partido na trama da peça”. Isso torna o pesquisador ativo, ou seja, oportuniza que este se posicione frente aos acontecimentos evitando a neutralidade proposta em outras abordagens.

Na pesquisa qualitativa, o sujeito pesquisado também é um sujeito ativo, que dá sentido a sua ação, que pensa e que sente. Não é visto como um banco de respostas prontas, mas como alguém que constrói, em seu dia-a-dia, a sua história. Essa é a principal característica da pesquisa qualitativa: acreditar que as pessoas agem de acordo com seus valores, crenças, sentimentos. Que há sempre um significado para cada comportamento e que não há como conhecê-lo de modo imediato, fazendo-se necessário que esse seja desvelado (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 131).

Outro ponto forte da pesquisa qualitativa é o diálogo que permeia a relação objeto de pesquisa e sujeitos envolvidos. A função do diálogo é proporcionar um clima de segurança que desperte o interesse e a confiança. É uma importante fonte de produção de informações e deve ser construído de forma que possibilite a

comunicação e a interação dos sujeitos, a fim de que a pesquisa adquira um caráter interativo. O diálogo na pesquisa qualitativa

“representa não só um processo que favorece o bem estar emocional dos sujeitos que participam da pesquisa, mas é uma fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa.” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 55).

O fato de a pesquisa qualitativa ter como característica a construção da informação por meio da obtenção de dados descritivos, obtidos pelo pesquisador em contato direto com a situação estudada, oportuniza a participação no cotidiano da escola. Esse fato permitiu acompanhar como ocorriam as coordenações coletivas e como eram desenvolvidas as reuniões do Conselho de Classe em dois estabelecimentos públicos de ensino do Distrito Federal. Neles perceberam-se pormenores do contexto estudado.

Para a construção da informação e obtenção dos dados desta pesquisa, foram utilizadas a observação participante, a análise de documentos e a entrevista.

A observação é uma das fontes mais importantes na coleta de dados de uma pesquisa qualitativa, pois é por meio das anotações cuidadosas e detalhadas que se constroem os dados brutos da pesquisa (VIANA, 2003, p. 12). Na observação participante o pesquisador é parte integrante do objeto a ser estudado e deve ir ao campo sabendo “o que” e “o como” observar. Não deve esquecer, também, que o foco de seu olhar está permeado pela sua historicidade, ou seja, sua vivência e história pessoal irão influenciar a forma de perceber o objeto a ser estudado.

Foram observadas as coordenações coletivas que ocorriam semanalmente em cada escola pesquisada e os Conselhos de Classe realizados no período da pesquisa.

As entrevistas foram utilizadas para aprofundar as informações coletadas no ambiente, uma vez que por meio delas o pesquisador tem a oportunidade de fazer correções e esclarecer fatos na obtenção de informações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

As entrevistas semi-estruturadas, utilizadas na pesquisa, converteram-se em um diálogo que possibilitou aos entrevistados fornecerem as informações tal qual foram vivenciadas (GONZÁLEZ REY, 2002).

Foram entrevistados, em ambas as escolas, os professores e equipe técnico-pedagógica (vice-diretora, coordenadora e assistente pedagógico) que participaram das reuniões do Conselho de Classe. Somente na segunda escola observada é que foi realizada a entrevista com alunos, devido ao tempo em que permaneci nesse estabelecimento de ensino.

As entrevistas ocorreram no início do 4º Bimestre do ano de 2005, na primeira escola, e no início do 2º bimestre do ano de 2006, na segunda escola.

Utilizou-se a análise documental por ser uma valiosa fonte de informação, tendo auxiliado na complementação dos dados, desvelando aspectos novos ou complementando as informações obtidas com o auxílio de outras técnicas. Guba e Lincoln (apud LUDKE & ANDRÉ, 1986) preconizam que a análise de documentos é como uma fonte estável e rica, pois os documentos podem ser consultados várias vezes e servem de base a diferentes estudos.

Outro ponto forte da análise de documentos é o fato de estes constituírem uma fonte na qual as evidências fundamentam as declarações e afirmações do pesquisador. (op.cit. 1986)

Foi solicitada às escolas a permissão para xerocar os documentos, de forma a ter em mão o material necessário para a análise durante o período da pesquisa. Analisaram-se os seguintes documentos:

Primeira Escola Observada: Escola Classe¹⁷

- Projeto Político-Pedagógico
- Atas das reuniões do Conselho de Classe Participativo do 3º bimestre de 2005
- Atas das reuniões do Pré- Conselho de Classe 3º e 4º bimestres/2005.

¹⁷ - Escola que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série/ 2º ao 5º ano -

Não foi solicitada a ata do Conselho de Classe Participativo do 4º bimestre de 2005, pois, no referido bimestre, a escola só realizava o Pré-Conselho.

Segunda Escola Observada: Centro de Ensino Fundamental¹⁸

- Projeto Político-Pedagógico
- Atas das reuniões do Conselho de Classe do 1º, 2º, 3º e 4º bimestres
- Atas do Pré-Conselho de Classe do 3º bimestre das turmas onde o mesmo ocorreu, pois não houve Pré-conselho de Classe em todas as turmas e nem em todos os bimestres.

É importante informar que essa pesquisa ocorreu em turmas de 5ª série do Ensino Fundamental. Essa escolha foi motivada pelo fato de que, sendo eu professora de anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivava compreender a organização do Conselho de Classe em turmas que tivessem mais de um professor, uma vez que queria analisar os diferentes olhares avaliativos sobre um mesmo aluno e uma mesma turma. A escolha de uma 5ª série se deu por ser a primeira série do Ensino Fundamental em que os alunos da rede pública de ensino passam a ter vários professores e, conseqüentemente diferentes olhares.

Devido à necessidade de acompanhar as reuniões do Conselho de Classe realizadas durante um período de pelo menos um semestre letivo, iniciei a observação no 2º semestre letivo do ano de 2005, em uma escola de uma das cidades do Distrito Federal – a primeira escola observada – Escola Classe.

A escolha dessa escola deu-se em decorrência de ser uma Escola Classe que atendia crianças da Educação Infantil à 5ª série do Ensino Fundamental, ou seja, as crianças, em sua maioria, estudavam há alguns anos nessa escola. Além de a escola realizar o Conselho de Classe Participativo, aquele em que estão presentes os pais ou responsáveis, os alunos e os professores da turma.

A Escola Classe foi fundada em 1987 e se localiza em uma região administrativa do Distrito Federal. No ano de 2005, oferecia Educação Infantil – 4 a 6

¹⁸ Escola que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série/ 6º ao 9º ano -

anos, Educação Fundamental – 1ª à 5ª série e Educação de Jovens e Adultos - EJA – 1º e 2º segmentos.

Eram atendidos, aproximadamente, 980 alunos distribuídos em três turnos. No turno matutino, havia alunos da Educação Infantil e de todas as séries do Ensino Fundamental - 1ª à 5ª série. No vespertino, Educação Infantil e 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. E no noturno, os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A escola possuía 20 salas, sendo 16 utilizadas para aula. Uma tornou-se a Sala de Leitura e outra, a sala de tv/vídeo. As demais estavam disponíveis para reuniões, estudo dos professores e reforço.

A Sala de Leitura possuía um pequeno acervo e um professor com 40 horas semanais, que atendia aos alunos, professores e comunidade. A sala de tv/vídeo ficava à disposição para os professores atenderem os alunos conforme necessidade e interesse. Havia, ainda, a sala dos professores, a direção, a secretaria, a sala dos servidores, uma cantina espaçosa e bem equipada, um pátio interno, uma quadra de esporte e um parquinho.

A clientela atendida era bastante diversificada: havia filhos de servidores públicos, de comerciantes locais e de migrantes recém-chegados à Capital do país. A escola convocava, sempre que necessário, os pais/responsáveis pelos alunos a participarem das reuniões pedagógicas. Quando esses não compareciam, cabia à orientadora educacional ou à coordenadora marcar uma nova data e horário que possibilitasse o comparecimento dos mesmos. Isso levou a uma melhoria na participação da comunidade no Conselho de Classe e nas reuniões pedagógicas.

A equipe de professores era composta por 56 docentes, todos com formação em nível superior. O trabalho pedagógico era organizado de forma que a equipe pedagógica da escola, composta pelo assistente pedagógico e a coordenadora, se reuniam com o corpo docente uma vez por semana para estudo, discussão das questões pedagógicas e encaminhamentos.

A coordenação individual, momento no qual os professores desenvolvem atividades específicas para a sua turma/série, ocorria com todos os professores no

mesmo espaço, o que facilitava a interação. Duas vezes por semana, estes atendiam, em turno contrário à regência de classe, os alunos que apresentavam necessidades no processo ensino- aprendizagem.

Havia 6 turmas de 5ª série, com aproximadamente 209 alunos, todos matriculados no turno matutino. A idade dos alunos variava entre 10 e 15 anos, sendo 21 alunos repetentes e 1 portador de necessidades educativas especiais.

Observaram-se as coordenações coletivas, nas quais os professores organizavam, planejavam, estudavam e avaliavam as atividades que eram desenvolvidas na escola durante o mês/semana de trabalho. Também foi observado como ocorriam os Conselhos de Classes do 3º e 4º bimestres, das turmas de 5ª série.

No ano de 2006, retornei à escola para dar continuidade às observações das reuniões do Conselho de Classe e das coordenações. Entretanto, houve um remanejamento de turmas, e as 5ªs séries foram transferidas para outra escola, como estava previsto na estratégia de matrículas da SEEDF, a qual determinava que alunos de anos finais do Ensino Fundamental não deveriam permanecer em Escolas Classe.

Dessa forma, passei a observar as reuniões do Conselho de Classe e as coordenações coletivas em outro estabelecimento de ensino. Como não consegui encontrar um estabelecimento de ensino que realizasse o Conselho de Classe Participativo, decidi-me por realizar a investigação em uma escola de outra região administrativa do Distrito Federal que realizava o Conselho de Classe com a participação de alunos representantes de turma no primeiro momento da realização da reunião - Segunda escola observada - Centro de Ensino Fundamental.

A mudança de escola não prejudicou o desenvolvimento da pesquisa, ao contrário, proporcionou um enriquecimento desta, uma vez que ampliou o leque de informações coletadas.

O Centro de Ensino Fundamental começou a funcionar em 1994 em um prédio onde, anteriormente, funcionava uma escola-classe. Está localizado na região

administrativa do Plano Piloto e atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, nos três períodos de funcionamento, totalizando 553 alunos, assim distribuídos:

- 5ª série – 4 turmas – 3 no vespertino e 1 no noturno¹⁹
- 6ª série – 2 turmas
- 7ª série – 5 turmas
- 8ª série - 8 turmas.

Como o prédio foi projetado para o funcionamento de uma escola-classe, é uma escola pequena, com 8 salas de aula, uma sala de leitura com uma professora atuando em regime de 40 horas semanais, que atende aos alunos e à comunidade escolar, uma sala de apoio com 3 professores, atuando em regime de 40 horas, que atendem aos alunos portadores de deficiências e uma sala destinada à coordenação individual dos professores, equipada com um microcomputador com acesso à internet.

O acervo da Sala de Leitura é modesto e pouco atende às necessidades dos alunos. Não existe sala de vídeo/tv, o que não impede o uso desse recurso por parte dos professores. É interessante registrar que nesse estabelecimento os professores permanecem em sala fixa e quem troca de sala são os alunos, existindo a sala de aula do professor de Geografia, de História, de Matemática, etc.

Há, também, a sala dos professores, a direção, a secretaria, a sala dos servidores, uma cantina que oferece lanche vindo da SEEDF, outra que vende o lanche e um pátio interno. A quadra de esporte utilizada pela escola é a mesma que serve à comunidade.

Os alunos, em sua maioria, são oriundos de outras cidades do DF, e alguns poucos alunos moradores da quadra.²⁰

A equipe da escola possui 38 professores, uma coordenadora, uma orientadora pedagógica e o corpo administrativo – diretora, vice-diretora,

¹⁹ As turmas do EJA não constituem objetos desta pesquisa.

²⁰ Endereço residencial próprio da cidade de Brasília.

encarregado administrativo, assistente da direção, chefe de secretaria e dois assistentes de secretaria.

A coordenação coletiva é presidida pela diretora e, em sua ausência, pela coordenadora pedagógica, que participa de todos os encontros com os professores da sala de apoio. No espaço da coordenação coletiva não ocorre estudo, apenas discussões sobre questões pedagógicas e encaminhamentos. Um dos dias da coordenação individual é destinado a atividades de reforço aos alunos, entretanto quase não ocorre essa atividade, uma vez que eles moram longe da escola, não podendo retornar em outro turno.

Nove professores atuam nas turmas de 5ª série, porém só consegui trabalhar diretamente com 4, por serem os que trabalham em regime de 40 horas.

No Centro de Ensino Fundamental, permaneci durante o 1º, 3º e 4º bimestres, observando e participando das coordenações coletivas, dos Conselhos de Classes dos referidos bimestres, das turmas de 5ª série. Não participei das coordenações e nem do Conselho de Classe do 2º bimestre por encontrar-me cursando uma disciplina nesse período.

3ª Parte- E Agora? A Realidade Vista de Frente

Tanto na Escola Classe quanto no Centro de Ensino Fundamental, apresentei-me à diretora e conversamos sobre o tema da pesquisa. As duas diretoras tomaram a mesma atitude, ou seja, levar ao grupo de professores a proposta de a escola ser o local de pesquisa. Feito isso, fui convidada a participar de um encontro com o corpo docente para um breve relato dos propósitos da pesquisa. Percebi que os professores demonstraram interesse e, em ambas as escolas, não houve, por parte deles, qualquer manifestação contrária à minha presença, tanto nas coordenações coletivas, quanto nas reuniões do Conselho de Classe.

Percebi, no decorrer do semestre que os professores das duas escolas se acostumaram comigo de forma que deixei de ser um elemento estranho. Costumavam solicitar minha opinião quanto aos temas estudados e aos assuntos discutidos, assim como era convidada a participar de todas as atividades culturais da escola.

Foi interessante participar desses momentos de coordenação e de reunião do Conselho de Classe em escolas onde funcionam os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que minha experiência consistia somente até a 4ª série. Pude perceber que os professores das escolas observadas, tal como nas escolas-classe em que trabalhei, percebem a coordenação como espaço rico de troca, estudo e reflexão sobre o fazer pedagógico. São espaços aproveitados ao máximo para o auxílio, o desenvolvimento e a organização do trabalho pedagógico.

Um ponto que me chamou a atenção nesses espaços de coordenação dessas escolas e que difere das escolas-classe, onde normalmente os professores que trabalham com a mesma série coordenam juntos, é o fato de os professores, apesar de serem de séries e disciplinas diferentes, planejarem juntos, socializando experiências, trazendo filmes, reportagens, textos, etc., que auxiliarão aos colegas de outras disciplinas. Isso promove uma maior interação entre os conteúdos das diversas disciplinas e entre os professores, que sabem sempre o que o colega está trabalhando, o que, de certa forma, acaba influenciando a forma de trabalho de cada

um. Essa constatação reforça a importância do espaço da coordenação para a organização do trabalho pedagógico.

Para compreender a realidade desses espaços de pesquisa, passo a apresentar e a analisar o que vi, li e ouvi por meio dos itens seguintes, que representam as grandes categorias de análise deste trabalho, como específico a seguir:

- Organização e Funcionamento do Conselho de Classe.
- Objetivos do Conselho de Classe: Propostos, Cumpridos e Implícitos.
- Conselho de Classe: um Retrato da Avaliação Viva pela Escola.
- Contribuições do Conselho de Classe para a Organização do Trabalho Pedagógico.

Vale destacar que utilizei como epígrafe para abertura de cada uma dessas categorias trechos de entrevistas feitas com os alunos sobre a sua visão acerca do Conselho de Classe, por expressarem estreita relação com o título anunciado.

A análise dos dados se deu a partir de trechos retirados das entrevistas e ou situações observadas nas duas escolas. Em alguns casos apresento trechos de ambas as escolas, demonstrando assim que, apesar de serem escolas diferentes, vivenciam situações semelhantes.

Organização e Funcionamento do Conselho de Classe

Você já participou de Conselho de Classe?
- Já, na antiga escola. Os professores sentam em uma mesa. Aí eles falam a nota e os outros falam que não, porque o aluno tem que melhorar a disciplina, etc., aí o professor concorda ou não. Depois vão discutir na sala o resultado com os alunos. (Isabela, 11 anos 5ª série. Entrevista realizada em 07/08/2006).

Existem várias maneiras de se organizar um Conselho de Classe em uma escola, na perspectiva de reconhecê-lo como espaço de construção da aprendizagem e reorganização do trabalho pedagógico. Na epígrafe, a aluna expressa uma forma de organização que atendeu às necessidades pedagógicas

daquela escola. Cada escola precisa descobrir qual é a melhor forma de organizar-se sem perder de vista que a aprendizagem e o trabalho coletivo são essenciais para o fortalecimento da escola como espaço de construção de uma cidadania democrática. Iremos conhecer agora como se deu a organização do Conselho de Classe das duas escolas pesquisadas.

A primeira escola observada - a Escola Classe - era administrada pela diretora, a vice-diretora e os assistentes administrativos e o pedagógico; quem respondia pelas questões pedagógicas era o assistente pedagógico, auxiliado pela vice-diretora e pela coordenadora.

A escola possuía uma orientadora educacional que trabalhava 20 horas no noturno e as outras 20 horas eram assim distribuídas: três dias na semana, no vespertino e dois dias, no matutino.

É importante registrar que a coordenadora foi convidada pela diretora e não pertencia ao quadro de professores da escola. Outro fato de igual importância era que a mesma era professora de atividades²¹, com formação em Pedagogia, o que a habilitava a atuar como coordenadora de todas as séries.

No Distrito Federal, uma das atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a é substituir professores em licenças rápidas, desde que seja respeitada a habilitação da coordenadora pedagógica. Isso contribuiu para que a coordenadora permanecesse ausente em várias coordenações coletivas.

As coordenações coletivas, aquelas que ocorrem uma vez por semana com o corpo docente e a equipe técnico-pedagógica, eram organizadas e presididas, em sua maioria, pelo assistente pedagógico. Em entrevista, ele nos informou como se dava a preparação para as mesmas:

“Para as coordenações coletivas é feita uma pauta e nós destinamos primeiro um tempo para a leitura de uma acolhida, uma mensagem, depois debatemos com o professor. Aí entram as questões de sala de aula, os cursos que estão sendo oferecidos e as questões administrativas” (Entrevista realizada em 09/12/2005).

²¹ Professora com habilitação para atuar da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental.

Constatei que não participavam das coordenações a professora da sala de leitura e a diretora. E, que ainda havia uma rotatividade muito grande de professores participantes. Essa situação demonstra a fragmentação do trabalho pedagógico e a não utilização desse espaço pela professora da sala de leitura como propiciador de aprendizagem, de reflexão e de reorganização do trabalho pedagógico.

As reuniões do Conselho de Classe ocorriam nas turmas de 4ª e 5ª séries, no entanto, somente nas turmas de 5ª séries havia a presença de pais e alunos, ou seja, era participativo. Nas turmas de 5ª série, o Conselho de Classe tinha dois momentos. No primeiro momento, ocorria o Pré-Conselho de Classe. O Pré-Conselho de Classe era uma reunião que ocorria antes do Conselho de Classe Participativo. Nessas reuniões participavam todos os professores da turma, a vice-diretora e o assistente pedagógico. O objetivo da mesma era fazer uma análise global da turma e de cada aluno, pela ótica dos professores que atuavam naquela turma. Os encaminhamentos eram registrados em Ata pela vice-diretora e o Pré-Conselho era presidido e organizado pelo assistente pedagógico, a partir dos pontos levantados em coordenação coletiva.

No segundo momento, ocorria o Conselho de Classe Participativo – dele participavam todos os professores da turma, a diretora, o assistente pedagógico, os pais e os alunos. Nessas reuniões, a diretora dava abertura aos trabalhos e se retirava, deixando a coordenação para o assistente pedagógico. Um dos professores presentes fazia o registro em Ata.

Da mesma forma que a diretora e a professora da sala de leitura²² não participavam da coordenação pedagógica, não compareciam também às reuniões do Conselho de Classe, confirmando a fragmentação do trabalho pedagógico.

No Conselho de Classe Participativo do 3º bimestre, percebi que a frequência dos pais/alunos variava. Nas primeiras turmas – A, B, C, D e E – a presença dos pais/alunos excedia ao número de alunos matriculados, demonstrando uma maior participação da família tanto na vida do aluno quanto no dia-a-dia da escola. Já na

²² No Distrito Federal, o professor de sala de leitura é um profissional reabilitado, ou seja, aquele que, por motivos de saúde, não pode mais exercer a função de professor.

turma F, considerada pelos professores a mais “difícil” por ser constituída por alunos fora da série/idade correspondente e/ou repetentes, a presença de pais/alunos era diminuída chegando a menos de 50% de presença, como pode ser observado a seguir:

Participantes do Conselho de Classe Participativo do 3º Bimestre

Turma	Total de Alunos	Pais/Alunos Presentes
A	38	41
B	36	59
C	30	32
D	37	43
E	31	31
F	29	14

A baixa presença dos pais/alunos na turma F pode significar que estes já aceitaram estar à margem do processo escolar, uma vez que foram excluídos lenta e progressivamente da escola. Assim, não se justificava a presença dos pais/alunos nestes espaços.

As reuniões do Conselho de Classe eram planejadas pela equipe da direção. Em entrevista, o assistente pedagógico informou como estas eram planejadas:

“Primeiro marcamos no calendário o melhor dia, depois levantamos os pontos da pauta. Os que são administrativos, como questão de horário, disciplina, uniforme, como os professores estão trabalhando. A gente fala como tem sido trabalhado o conteúdo e a questão da avaliação. E os pontos pedagógicos são discutidos nas reuniões com os professores, nas coordenações coletivas” (Entrevista realizada em 09/12/2005).

É interessante observar que a diretora, apesar de não participar das coordenações coletivas e do Conselho de Classe, auxiliava a organização deste último; sua presença no Conselho de Classe Participativo era apenas para tratar de questões administrativas, tais como uniforme, horário, disciplina, etc. Tal fato pode significar existência das relações de poder que permeiam as ações pedagógicas dentro da escola, fazendo com que a diretora não participasse efetivamente desses encontros, uma vez que ela já tinha a sua autoridade legitimada pelas relações

institucionais. Ou, uma forma de gestão, em que a não-participação da mesma representava uma descentralização de poder.

Já a não-participação da professora da sala de leitura demonstrava o grau de importância que essa tinha ou não para a organização do trabalho pedagógico. É importante observar que a escola organiza o seu trabalho em função dos objetivos estabelecidos no projeto Político-Pedagógico e que toda ação pedagógica tem uma funcionalidade política, implícita ou explícita. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico de uma escola expressa as concepções de homem, sociedade e mundo. Então, se a presença dessa professora não era solicitada, havia uma intencionalidade, mesmo que inconsciente, por parte dos coordenadores do trabalho.

Pude perceber que o Pré-Conselho de Classe ocorria como um momento estanque de avaliação. Os professores não se reportavam às discussões ocorridas nos Conselhos de Classe e nem nas coordenações que o antecediam. Esse momento não era visto como espaço de reflexão coletiva do fazer pedagógico, assim como não ocorria a avaliação do trabalho do professor. Dessa forma, o Conselho de Classe deixava de ser um momento privilegiado de avaliação das ações individuais e coletivas, como propõe Dalben (2004), uma vez que apenas o aluno era foco da avaliação.

Dentre as questões propostas por Dalben (op. cit.), aqui já apresentadas anteriormente, a serem abordadas no Conselho de Classe e as estabelecidas no Regimento Escolar, pude perceber que somente eram discutidas a avaliação do processo de aprendizagem e as alternativas para alunos considerados com “dificuldades evidenciadas”. O Conselho de Classe deliberava sobre os casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos. A não-aprendizagem parecia ser entendida como responsabilidade do aluno, conforme se pode perceber nas justificativas abaixo:

Phist- “Ela não tem maturidade.”

Pcien- “Nós investimos muito, colocamos para participar de estudo, revisamos o caderno”.

Phist- “Ela não lê, tem problema de letra”.

Pcien- “Ela tem que melhorar o raciocínio, o cognitivo para a série seguinte.”

Phist – “Ela não tem conteúdo.” (PRÉ-CONSELHO DE CLASSE realizado em 07/12/2005, na Escola Classe)

Observa-se que o discurso do professor encontra-se esvaziado, isto é, sem consistência. As dificuldades evidenciadas não são discriminadas, como proposto por Alvarez Méndez (2002), significando apenas o fracasso de cada aluno.

Nos moldes acima o Conselho de Classe segue o modelo proposto nos anos 1980, com o foco somente no desempenho do aluno responsabilizando-o pelo fracasso ou sucesso.

Quanto ao momento de participação dos pais e alunos no Conselho de Classe Participativo, era aberto espaço para as falas após a expressão oral dos componentes da direção e do corpo docente. Geralmente os pais apenas confirmavam o que já havia sido falado pelos professores que os antecediam, quase não faziam referências às questões pedagógicas, e as discussões que ocorriam giravam em torno, quase sempre, de questões comportamentais e administrativas, conforme pode ser percebido pelos relatos abaixo:

“Não quero que meu filho saia daqui porque aqui eu não tenho medo que alguma coisa aconteça.”

“Minha filha chegou em casa reclamando que foi na lixeira jogar o lixo e veio um aluno por trás e chutou-lhe as costas.”

“Nós que somos mães temos que assumir nossos filhos, a violência não vai resolver nada, temos que orientá-los”.

“Quero saber o comportamento do meu filho.”

(CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO realizado nos dias 06 e 07/10/2005, na Escola Classe).

Apesar de o Conselho Participativo girar praticamente em torno de questões administrativas, havia alguns pais que colocavam situações pedagógicas em debate. No entanto, essas se perdiam no turbilhão do momento:

Pai 2- “Gostaria que os professores trabalhassem mais com a leitura oral em sala de aula.”

Pai 3- “Gostaria que as 6ª séries fossem nessa escola.”

Diretora- “Vocês têm o direito de reivindicar uma escola perto de casa. Organizem-se e vão à Direção Regional de Ensino fazer a solicitação.”

(CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO realizado no dia 06/10/2005, na Escola Classe).

Algumas questões eram respondidas pelas professoras, que encontravam justificativas para suas ações:

Mãe 1- “Minha filha tem reclamado das aulas de xadrez e das aulas de educação física, diz que só pode jogar queimada.”

Pedfísica- “Nessa sala temos um problema, há somente 8 meninas e os meninos não gostam de jogar com elas.”

Mãe 2- “Minha filha também reclama das aulas de educação física, diz que não tem motivação para fazer as aulas e também que teve que pagar por uma bola que furou na aula.”

Pedfísica- “Mãe, a queimada está sendo treinada para os jogos escolares, por isso é um jogo para todas as turmas. Mas, nessa turma o principal motivo é o número de alunas. Mas não é só queimada que eu tenho feito não, faço atividades com corda, com bola. Também eu estou selecionando os meninos para os jogos.”

Mãe 1- “Sempre tem os dois lados e temos que ouvir os dois lados.”

Pedfísica- “Eles reclamam, mas têm que entender que nem tudo é do jeito que eles querem.”

(CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO realizado no dia 07/10/2005, na Escola Classe).

É perceptível que pais, alunos e professores ainda não compreenderam o que é participar de atividades pedagógicas na escola. Maia e Matos (1997) lembram-nos que em espaços pedagógicos a participação do sujeito deve ser ativa. No entanto, temos que relembrar que Demo (2001) considera a participação como algo que precisa ser conquistado e aprendido, uma vez que na história da humanidade participar é direito legitimado de quem exerce poder. Dessa forma, desconhecemos outra forma de participação que não seja esta.

Mesmo que a participação ainda não seja a ideal, essa Escola Classe ao abrir suas portas à entrada de pais e alunos para discutir os processos pedagógicos já a coloca à frente de muitas outras. São barreiras que estão sendo transpostas, isto é, os pais estão adentrando os muros da escola. Agora há a necessidade de se construir essa participação efetiva, abrindo espaço para que pais e alunos tenham os direitos de voz e vez garantidos, respeitados e considerados.

Não podemos ser ingênuos e imaginar que essa participação será construída sem discussão e aceita facilmente por aqueles que historicamente exerceram o poder. Trata-se de um processo lento e doloroso, pois o que temos que fazer não é inverter a ordem vigente, ou seja, o pai entrar na escola e passar a exercer o poder. Temos que aprender a compartilhar esse poder.

Aceitar que pais e alunos interfiram em espaços pedagógicos requer que a escola reveja normas, valores, atitudes e estruturas de poder que definem as relações sociais e que já estão postas pela sociedade. Não podemos nos esquecer de que a escola é uma instituição que reproduz as características ideológicas da sociedade na qual está inserida, no caso da sociedade brasileira, o modelo de produção capitalista.

Assim, é natural que o professor encontre explicações que justifiquem suas ações e que estas sejam aceitas pelos pais. Ambos são frutos dessa escola e dessa sociedade que não aprendeu a partilhar poder e nem ter sua autoridade contestada.

Cabe à escola, como espaço de formação, proporcionar momentos de participação da comunidade, uma vez que é por meio do exercício da participação que iremos aprendê-la, assim como despertaremos nossa consciência crítica.

O Conselho de Classe Participativo constitui uma forma de se quebrar a postura autoritária da educação, pois abre espaço para que a comunidade escolar reflita, avalie e analise em conjunto as questões pedagógicas, buscando, no coletivo, a qualidade almejada pela educação.

Como no Centro de Ensino Fundamental, o Conselho de Classe ocorria de forma diferenciada da escola anterior, passarei a relatar sua organização e seu funcionamento.

O Centro de Ensino Fundamental era administrado pela diretora, a vice-diretora, o encarregado administrativo e o assistente de direção. É importante registrar que a diretora dessa escola respondia pelas questões pedagógicas, sendo auxiliada pela coordenadora, organizando e presidindo as coordenações coletivas e as reuniões do Conselho de Classe, estando sempre inteirada dos assuntos pedagógicos do Centro de Ensino Fundamental bem como da situação dos alunos que apresentavam necessidades de aprendizagem ou dificuldades outras.

Nessa escola, havia professores que trabalhavam apenas 20 horas semanais, isto é, estando na escola apenas no horário da regência de classe, não participavam das coordenações coletivas e nem dos Conselhos de Classe, o que provocava um esforço dobrado para a diretora e para a coordenadora que os atendiam em dias diferenciados, discutindo os pontos que já haviam sido discutidos na coordenação e/ou Conselho de Classe.

Em entrevista com a diretora, perguntei-lhe se esse fato não era um dificultador da organização do trabalho pedagógico da escola, e ela falou-me:

“Eu particularmente acho que é, pouco, mas é. No geral a gente sente que funciona, mas olha só, o professor de 20horas está só 4 dias na escola, então fica difícil, às vezes você precisa ligar para a casa dele para saber de alguma coisa, para pedir opinião, etc. Se fosse todo mundo 40h seria melhor. Por exemplo, num projeto como a feira cultural, o professor de 20h acaba tendo que vir fora de horário para dar conta da atividade, os alunos cobram muito e eles vêm os professores de 40 horas apresentando os trabalhos e querem que os deles tenha a mesma qualidade” (Entrevista realizada em 20/11/2006, no Centro de Ensino Fundamental).

Por se tratar de uma questão que a escola não tem como resolver, esta cria estratégias que busquem comprometer o menos possível o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Não podemos deixar de considerar que as questões administrativas do sistema de ensino do Distrito Federal, as condições de trabalho do professor e os baixos salários contribuem para que ele busque outra forma de se inserir no mercado de trabalho, não optando pela dedicação exclusiva ao magistério público.

No Centro de Ensino Fundamental, o Conselho de Classe ocorria também em dois momentos. No primeiro, era desenvolvido o que a escola chamava de Pré-Conselho de Classe em que a orientadora educacional entrava em cada sala e explicava aos alunos o que era o Conselho de Classe, para que servia e como ocorria. A partir disso, ela orientava os alunos para fazerem uma avaliação geral da escola, da direção, do corpo docente, da turma e dos demais setores da escola, lembrando que eles deveriam levantar os pontos que interferissem no desenvolvimento do trabalho e não centralizar as discussões na pessoa que desempenhava aquela função. Nesse momento, o professor não participava da reunião, pois a orientadora achava que a presença dele poderia intimidar os alunos. Parece que a condução do Pré-Conselho de Classe pela orientadora educacional era algo que já estava instituído no Centro de Ensino Fundamental.

Os alunos elaboravam um texto abordando os aspectos positivos e negativos de cada segmento: professor, aluno, direção, serviço de orientação educacional, sala de apoio, secretaria, portaria, cantina, limpeza da escola, etc.

Estive presente no Pré-Conselho de Classe do 3º bimestre e pude perceber que esse momento de avaliação era um momento que exigia especial atenção da orientadora, uma vez que os alunos apresentavam certa dificuldade em participar de momentos como esse. Assim, ocorria uma certa euforia na sala, o que dificultava o trabalho. Porém, enquanto todos os pontos não estivessem fechados e expressassem o que realmente a turma queria dizer, a orientadora educacional não passava para o ponto seguinte. Esse trabalho chegava a envolver até três horários por turma, o que dificultava que a orientadora conseguisse concluí-lo em todas as turmas. Dessa forma, o Pré-Conselho não ocorria em todos os bimestres nem em todas as turmas.

Essa maneira de avaliar, que ocorria no Pré-conselho de Classe, foi uma estratégia que a escola descobriu para redimensionar ações tanto no setor administrativo quanto no pedagógico. Entretanto, dependendo da maneira como a avaliação for conduzida, pode influenciar os resultados.

É interessante observar que, no Pré-Conselho de Classe, a avaliação informal também esteve presente nas falas dos alunos, tanto na avaliação que estes faziam dos professores quanto na avaliação que faziam uns dos outros, como pode ser percebido nas transcrições abaixo:

A 1 –“ O Professor de Geografia é um péssimo professor.”

OE- “O que é ser um péssimo professor?”

A1- “É porque ele põe apelidos na gente, manda a gente calar a boca.”

OE- “A aluna 1 fez uma avaliação sobre o Professor, eu quero saber se essa avaliação é de todos. Deixa eu reformular minha pergunta:. A aluna 1 reclama do professor porque toda vez que ela pergunta ele não responde, é mal educado e dá tirada nela.O professor é como a aluna está dizendo?”

As- “Nãooooo.”

A2- “Ele dá tirada nela porque ela fica brincando, não presta atenção e atrapalha o tempo todo a aula dele.”

A3- “ Ela às vezes faz isso mesmo.”

OE- “Eu quero entender o que é ser um péssimo professor, quem pode me explicar? Porque ser um péssimo professor pode significar que ele não domina o conteúdo e tem um comportamento que não é adequado”.

Nesse momento os alunos relataram comportamentos do professor como colocar a turma para limpar a sala após o lanche, pois, jogaram biscoito no chão, ter jogado um trabalho no lixo porque estava mal feito e ter o hábito de brigar com os alunos de forma agressiva²³.

OE- “Então vocês estão querendo dizer que ele é um péssimo professor porque muitas vezes o comportamento dele é um pouco grosseiro e ele é muito exigente. Então, agora, a gente vai redigir um pequeno parágrafo e, se a maioria concordar com ele, a gente vai escrever: **É um professor muito exigente, às vezes mal humorado, extrapola no modo de falar com os alunos e também ele dá muitos apelidos e muitos não gostam.** A maioria concorda com a frase ou vamos ter que mexer nela?”

As- “Simmmmm”

A4- “Ele não é mal humorado e eu gosto quando ele põe apelido em mim.

²³ Destaque da autora.

OE- Olha gente, quem é que concorda que ele continue chamando vocês por apelido?" (8 alunos se manifestam)

"Então a gente vai fazer o seguinte, eu vou conversar com o professor para ele conversar com a turma de vocês sobre os apelidos. E os pontos positivos do Professor?"

A1- "Ele é brincalhão e é um bom professor."

OE- "O que é ser um bom professor?"

A7- "Ele explica bem, é brincalhão, é organizado, sabe dividir a nota, dá ponto extra."

OE- "Todos concordam?"

As- "Simmmmm"

(PRÉ-CONSELHO DE CLASSE realizado em 03/10/2006, no Centro de Ensino Fundamental).

É importante registrar que a intervenção da orientadora educacional buscou uma participação que proporcionasse o exercício da cidadania, em que por meio da reflexão sobre o processo educativo, os alunos vivenciaram a mediação democrática proposta por Furlani (2004). Nesse processo, a orientadora estabeleceu um exercício conjunto de poder, respeitando a liberdade de expressão e a autonomia dos alunos. Essa postura pedagógica reforça a competência e constitui a autoridade da orientadora educacional.

No relato acima, pode-se perceber a presença da avaliação informal feita pelos alunos que, normalmente, são alvos dela. O interessante é perceber que, nesse caso, ela ocorre de forma inversa, são os juízos de valores dos alunos que passam a avaliar o trabalho do professor e as atitudes de seus colegas. Essa avaliação praticada pelo aluno pode influenciar o resultado da avaliação da sua aprendizagem praticada pelo professor, porque pode estabelecer um clima pouco amistoso. Nos demais bimestres, não pude observar, uma vez que não estive presente nas aulas, até que ponto a avaliação informal praticada pelo professor interfere na avaliação informal praticada pelo aluno, quando este avalia os seus colegas de sala.

Ao final do Pré-Conselho de Classe, o aluno representante de turma era convidado a participar do Conselho de Classe para apresentar ao coletivo de

professores o texto, resultado do Pré-Conselho de Classe. Nesse momento, o aluno realizava a leitura do mesmo e registrava os comentários de cada professor sobre a turma. Após isso, o aluno era convidado a se retirar do Conselho de Classe e ficava encarregado de levar o retorno aos colegas do que foi discutido com os professores durante a reunião.

Em entrevista com a diretora, perguntei-lhe sobre o que acontece em sala de aula após o retorno dado pelo aluno representante de turma:

“A gente leva para os alunos para ver se o professor mudou, se ele modificou, se ele assumiu um compromisso de mudança com a turma. A gente busca uma solução, principalmente porque quando o pai vem procurar, ele quer saber o que a escola fez. Isso tem levado o professor a refletir, porque às vezes ele pensa que está tudo bem e precisa de um alerta. Essas mudanças têm sido notórias.” (Entrevista realizada em 20/11/2006)

Este momento de avaliação do trabalho do professor é de suma importância para a reorganização do trabalho pedagógico e mesmo que ocorra de forma cansativa para quem o executa e cause euforia em sala de aula, representa um espaço aberto para que os alunos exercitem e aprendam a participar das questões pedagógicas da escola e, principalmente, da avaliação da qual ele costuma ser o único alvo.

Envolver o aluno no processo acima, proporciona a construção da autonomia, pois nesses momentos, ele vivencia a liberdade de pensar, expressar e discutir sobre o trabalho pedagógico.

A escola quando não permitir que o aluno participe da avaliação por receio de que ele não saiba fazê-lo, ou pelo trabalho que isso envolve, ou mesmo por melindre que isso possa causar ao corpo docente, contribui para reforçar a visão de que a avaliação objetiva controlar e que é exercida de cima para baixo, o que coopera com o fortalecimento do autoritarismo tão presente em nossas escolas.

Pensar que os alunos não sabem avaliar o trabalho pedagógico constitui um equívoco, pois, mesmo não sendo oferecidos muitos momentos nos quais eles possam participar, quando isso ocorre, eles sabem expressar com muita clareza o

que vem a ser um trabalho desenvolvido de forma a contribuir para a sua aprendizagem:

“Ele sabe explicar, dá exemplo, tem hora de brincar e de coisa séria.”

“ É brincalhão, explica a matéria com brincadeiras, tem paciência, interage com a turma”

“Ele é amigo, sabe passar a matéria, ele conversa com os alunos.”
(PRÉ- CONSELHO DE CLASSE realizado em 03/10/2006, no Centro de Ensino Fundamental).

O Conselho de Classe ocorria após o Pré-Conselho, e participavam dele os professores que trabalhavam em regime de 40 horas semanais: o professor de Educação Física, de Geografia, de História, de Matemática, as professoras da sala de apoio, a orientadora educacional e a diretora. A presença da coordenadora nestes momentos não era fixa, isto é, do início ao final da reunião, esta se ausentava diversas vezes para resolver outras questões, dessa forma quem registrava a ata era a orientadora educacional.

No Centro de Ensino Fundamental, pude perceber que o Conselho de Classe também ocorria de forma estanque e desconectado das reuniões que o antecediam. Todavia observei que nele se discutiam as alternativas que visavam ao melhor ajustamento dos alunos com dificuldades evidenciadas; avaliava-se o processo de ensino e aprendizagem; deliberava-se sobre os casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos; definiam-se ações que visassem à adequação dos métodos e técnicas didáticas ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo e propunham-se adaptações curriculares para os alunos portadores de deficiências.

A avaliação do trabalho do professor não era discutida, porém, a diretora solicitava que ele explicasse o motivo pelo qual o aluno estava com nota baixa em sua disciplina. O culpado era o aluno, como se pode perceber:

“Não faz tarefas.”

“Infreqüente.”

“Desinteressada, não faz tarefas e trabalhos, conversa excessiva.”

“Muito tímida, participa pouco.”

(CONSELHO DE CLASSE realizado em 02/08/2006, no Centro de Ensino Fundamental).

Percebe-se que a abordagem formativa ainda não é uma prática adotada pelo professor, pois, quando este a adota, reorganiza sua prática pedagógica percebendo o aluno de forma individualizada, deixa de agir da mesma maneira com todos, personalizando o atendimento de acordo com as necessidades de cada um. Assim, o aluno deixa de ser o único responsável pelo seu fracasso e a intervenção é direta e contínua.

Após observar o funcionamento e a organização do Conselho de Classe em duas escolas e pensando no quadro apresentado por Dalben (2004) sobre os tipos mais comuns de organização de Conselho de Classe, constituí um quadro semelhante no qual apresento as duas formas de Conselho de Classe observadas nas escolas estudadas, a fim de que o leitor possa ter uma visão do todo.

Quadro Síntese			
		Pré-Conselho	Conselho de Classe
Escola Classe	Participantes	Professores, assistente de direção, vice-diretora.	Professores, diretora, assistente de direção, pais e alunos.
	Discussões sobre	Avaliação do processo de aprendizagem. Alternativas que visam ao melhor ajustamento dos alunos com dificuldades evidenciadas. Deliberação sobre os casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos.	Questões administrativas. Aplicação do regime disciplinar e de recursos interpostos.
Centro de Ensino Fundamental	Participantes	Orientadora educacional e alunos.	Professores, diretora, orientadora educacional, representante dos alunos.
	Discussões sobre	Aspectos positivos e negativos de cada segmento: professor, aluno, direção, serviço de orientação educacional, sala de apoio, secretaria, portaria, cantina, limpeza da escola, etc.	Alternativas que visam ao melhor ajustamento dos alunos com dificuldades evidenciadas. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos. Ações que visem à adequação dos métodos e técnicas didáticas ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no currículo. Adaptações curriculares para os alunos portadores de deficiências.

Olhar esse quadro síntese é importante, pois nos leva a perceber que, apesar de as escolas apresentarem formas diferentes de organizarem o Conselho de

Classe com a participação de alunos e/ou pais e alunos, ambas estão em processo de construção da participação efetiva.

A Escola Classe, que já permite a presença de pais e alunos no Conselho de Classe, ainda não conseguiu efetivar e sistematizar a participação destes nas questões pedagógicas, ocorrendo assim uma pseudoparticipação, uma vez que a voz do pai/aluno ainda não é “ouvida”. Nessa escola o diálogo ainda não chegou à fase do “refletir juntos” propostos por Freire e Shor (2003). Não é um diálogo democrático que convida à reflexão, à reconstrução do fazer pedagógico e à libertação das amarras autoritárias do poder.

O Centro de Ensino Fundamental, apesar de não realizar o Conselho de Classe Participativo, tem buscado outra forma de inserir o aluno nos processos avaliativos, promovendo uma avaliação mais direcionada aos aspectos positivos e negativos de todos os segmentos da escola, de forma que ele, mesmo tendo uma participação indireta, consiga ter sua voz ouvida e isso vem causando modificação na organização do trabalho pedagógico dessa escola, conforme relato da diretora.

As duas escolas estão em processo de aprendizagem construindo, de forma consciente ou não, a participação real da comunidade nos espaços escolares, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, a formação da cidadania e a transformação dessa sociedade em uma sociedade mais preocupada com a equidade social.

Objetivos do Conselho de Classe: Propostos, Cumpridos e Implícitos

Para que você acha que serve o Conselho de Classe?

- Serve para tentar disciplinar os alunos, discutir como os alunos se comportam, para saber das notas. Os professores ficam sabendo do comportamento, se o aluno está bom nas matérias, se o aluno merece destaque ou não. (Lucas, 11 anos 5ª série. Entrevista realizada em 07/08/2006).

É interessante perceber, pela fala do aluno entrevistado, a força que as questões comportamentais e a nota exercem na concepção de avaliação que os alunos constroem. Essa construção é fruto do seu “ofício de aluno” que, por meio de sua experiência como estudante, percebe como o comportamento está diretamente relacionado com a nota e como este define o lugar que ele irá ocupar na sala de aula: “destaque” ou não. Ainda é a escola elegendo o comportamento padrão como prioridade do ensino e é a avaliação selecionando o lugar que cada um vai ocupar na sociedade, como pode ser observado na epígrafe deste item.

Pareceu-me que em ambas as escolas os objetivos do Conselho de Classe já estão instituídos, e como algo instituído, em nenhuma escola ficou esclarecido quais seriam os outros objetivos das reuniões do Conselho de Classe. Dessa forma, todos os professores e equipe técnico-pedagógica que participam das reuniões tinham a certeza de que o mesmo existia para avaliar apenas o desempenho do aluno, como pode ser observado:

Pmat- “A Carina passou em Português?”

Pport- “Passou, ela escreve muito bem!”

Pcien- “Ela é super organizada com os cadernos”.

Phist- “Ela passou raspando, mas passou, ela deu uma melhorada muito boa.”

(PRÉ-CONSELHO DE CLASSE, realizado em 07/12/2005, na Escola Classe)

OE-“ A Bruna está com baixo rendimento em Matemática 4,6 – e em História”

Pmat- “Em Matemática ela não faz a tarefa.”

Phist- “Ela não faz as tarefas.”

OE- “O problema da Bruna são só tarefas?”

Pgeo- “Não, ela é desinteressada, não faz as tarefas...”

(CONSELHO DE CLASSE, realizado em 15/05/2006, no Centro de Ensino Fundamental)

Sendo o Conselho de Classe uma instância avaliativa da escola, tem por atividade principal a avaliação individual e coletiva. Essa instância busca refletir

sobre o trabalho pedagógico e a aprendizagem do aluno. Dessa forma, avaliar a aprendizagem do aluno deveria ser um de seus objetivos, mas não o único, conforme as Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem (2006b, p. 26), que estabelece como função do Conselho de Classe, entre outras: “[...] buscar alternativas e elaborar projetos interventivos, repensar estratégias de trabalho, desenvolver ações coletivas, [...]”.

Já citado anteriormente, os objetivos do Conselho de Classe deveriam estar pré-definidos no projeto Político-Pedagógico da escola, uma vez que este irá dimensionar as ações da mesma. Ter clareza dos objetivos da escola é de suma importância para o redimensionamento das ações desta, uma vez que a avaliação incorpora os objetivos e aponta direções. Como nos lembra Freitas (1995), objetivo e avaliação são um par único, então toda a ação da escola deveria visar a atingir o objetivo estabelecido na proposta Político-Pedagógica e o Conselho de Classe deveria analisar se a avaliação estaria atingindo os objetivos propostos.

Analisando o projeto Político-Pedagógico da Escola Classe, percebi que não havia qualquer referência ao Conselho de Classe, assim como não havia nenhuma referência de como seria a avaliação praticada pela escola.

O projeto Político-Pedagógico da Escola Classe trazia como objetivo:

“Conscientizar a comunidade educativa que a escolarização constitui um dos principais mecanismos educativos por meio do qual o indivíduo se torna cidadão informado e participante do mundo em que vive, adquirindo consciência crítica que favoreça a capacidade de questionar.”

(PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CLASSE - ano 2005)

Para atingir esse objetivo, a proposta estabelecia por compromisso:

“Conquistar uma educação de qualidade, democrática e livre, proporcionando ao aluno crescer como uma pessoa autônoma e harmônica com seu tempo, espaço e grupo, que reconheça sua possibilidade de participação no mundo ao desenvolver o seu potencial.”

(PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CLASSE - ano 2005)

Apesar de não haver na proposta da escola qualquer referência às práticas avaliativas, o objetivo nos leva a pensar que todas as ações da escola se converteriam para atendê-lo, principalmente, a avaliação, uma vez que esta deveria andar junto com os objetivos.

O projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental apresentava os seguintes objetivos:

“Desenvolver processos de construção de conhecimento que favoreçam a integração dos conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos, éticos, estéticos e espirituais em função da formação de seres humanos cidadãos capazes de compreender e atuar crítica e eticamente na sociedade.

Desenvolver atitudes de valorização, cuidado e responsabilidade individual e coletiva.

Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.

Fortalecer a participação dos pais na escola.

Gestão participativa”

(PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL - ano 2006)

Esses objetivos visavam fazer com que a escola cumprisse:

“[...] sua função social de possibilitar a todos os seus alunos o sucesso escolar, erradicando de suas práticas distorções como a cultura da repetência. É papel da escola preparar os alunos para o exercício da cidadania, por meio da experimentação e da vivência de situações de aprendizagem no âmbito escolar.”

(PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL - ano 2006)

Essa proposta considerava papel do Conselho de Classe:

“O Conselho de Classe é um colegiado de membros da comunidade escolar com finalidade de acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem dos educandos, reunindo-se ao final de cada bimestre e podendo ser convocado extraordinariamente, sempre que necessário.

O Conselho adota uma postura ética de preservação da individualidade do aluno e da família. Tem caráter participativo com

as presenças de alunos, pais, professores, direção, coordenador e orientador educacional.”

(PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL - ano 2006)

As práticas avaliativas da escola eram assim apresentadas:

A avaliação de acordo com a Lei 9.394/96 tem caráter de proporcionar ao professor e ao aluno condições de acompanhar processos de aquisição e construção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades e competências, permitindo assim, retomar o processo educativo no seu continuum.

A avaliação não pode se caracterizar apenas como forma de classificar selecionar e aferir a aquisição de conhecimento e de habilidades. Deve sim, sobretudo, considerar a diversidade dos alunos, o seu ritmo pessoal, sua história de vida e suas vivências culturais. Também é necessário rever os instrumentos e procedimentos utilizados no processo avaliativo.

A partir da perspectiva de construção do cidadão, o processo avaliativo deverá privilegiar os aspectos qualitativos, perceptíveis nas mudanças de postura, na condução de problemas e nas atuações em que demonstrem saber, saber fazer e saber ser. No decorrer do ano letivo, o aluno será acompanhado dentro das suas dificuldades, tendo atividades para suprir as mesmas (recuperação paralela).

O aluno deverá ser participante do processo avaliativo para que possa desenvolver a sua auto-estima, a confiança em si mesmo, amadurecendo a sua criatividade e possibilitando a construção das suas próprias verdades, de modo a perceber o estudar/aprender como perspectiva de sucesso.

(PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL - ano 2006)

Apesar de a proposta Pedagógica do Centro de Ensino assumir compromisso com a avaliação e o Conselho de Classe, claramente expresso, de acordo com a legislação, LDB 9394/94, Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem e o Regimento Escolar, em entrevista com os professores, estes me disseram:

Phist- “Eu vou confessar uma coisa: eu não estou familiarizado com o projeto Político-Pedagógico dessa escola. Eu não o li.”

Pgeo- “Nós já sentamos para ler. Porém esse ano (2006) não mexemos com isso, não. Mas sinceramente isso tem sido uma coisa tão vaga, tão fora da realidade. Você cria uma proposta, mas você fica presa a um monte de coisas, então você faz um projeto que precisa ser aprovado pela SEEDF e isso demora meses. (Entrevista realizada em 03/05/2006)

Dessa forma, pude verificar que não havia articulação entre as reuniões de Conselho de Classe com implantação da proposta Pedagógica em nenhuma das escolas pesquisadas. Esse fato deu a impressão de que eram momentos distintos nos quais a proposta Pedagógica servia apenas para formalizar uma imposição legal exigida pelo sistema.

Embora não houvesse objetivos propostos para direcionar as discussões que ocorriam no Conselho de Classe e no Pré-Conselho de Classe, pude observar que havia os objetivos implícitos, uma vez que não existe neutralidade na prática avaliativa, como por exemplo, a exclusão e a seleção de trabalhadores proporcionada pela avaliação classificatória.

Vale lembrar que existe toda uma estrutura do sistema associada à burocracia na qual o professor se vê envolvido: o acúmulo de atividades, a quantidade de alunos em sala, a falta de apoio do coletivo da escola, a falta de estudo, enfim, um conjunto de situações que acabam por envolver o dia-a-dia da escola, fazendo com que o professor não perceba que por trás disso tudo há uma intencionalidade política de manutenção da ordem vigente. Este acaba não percebendo que se encontra no centro desse redemoinho, perpetuando, por meio de sua prática pedagógica, a sustentação desse sistema, mesmo que esta não seja a sua intenção e que no seu discurso ou em sua proposta pedagógica lute contra essa situação que se apresenta na sociedade.

Nas citações a seguir pude perceber como o professor se vê envolvido nesse processo, sendo ao mesmo tempo algoz e vítima do sistema:

As- “Boa tarde! Vou pedir licença e vou começar o Conselho de Classe da 5ª A. Só vou me deter no nome dos reprovados, os aprovados, vou falar e passar para o próximo. Assim vamos dedicar o maior tempo para os alunos que estão reprovados direto ou que ficaram para a recuperação em mais de três matérias.”

Pfs- “Não entendi. Repete.”

As- “O que vamos discutir é se alguém vai tirar o aluno da recuperação ou se reprova direto mesmo.” (PRÉ-CONSELHO DE CLASSE, realizado em 07/12/2005, na Escola Classe)

D- “Daniel.”

Pgeo- “É um bom aluno.”

OE- “Está com nota boa em tudo.”

Phist- “Ele participa muito”

D- “David.” (CONSLEHO DE CLASSE, realizado em 09/10/2006, no Centro de Ensino Fundamental)

Observei que a situação se repete nas duas escolas, e que os professores não percebem que, quando não discutem como se deu a aprovação, não sabem como foi esse processo, o que o aluno sabe e o que faltou para que a aprendizagem fosse completa. Quais as necessidades que ele irá carregar? Haverá alguém que auxiliará nesse processo, uma vez que os professores não sabem avaliar se algo ficou falho ou não? O que faltou? Por que faltou? O que deveria ser feito e não foi? O que deu certo? Quais os critérios para se classificar um aluno? Esses critérios são comuns a toda a escola? Isto, sem dúvida, seria objeto de outras pesquisas.

O mesmo ocorre com os reprovados, quase não há discussão sobre os motivos que levaram à recuperação ou reprovação e, quando ocorrem, estão quase sempre relacionados ao comportamento do aluno que torna-se o responsável por sua não- aprendizagem.

As- “Vinicius, nossa! Português 4,5- Matemática 4,5- Geografia 2,0 – Ciências 4,5 – Artes 3,5- Inglês 1,5.”

Pfs- “Ih! Está reprovado.”

Pcien-“ Ele é muito brincalhão, está sempre envolvido com os outros, dá sempre desculpas que os outros é que xingam ele.”

Phist- “Ele mexe com os outros.” (PRÉ-CONSELHO DE CLASSE, realizado em 07/12/2005, na Escola Classe)

D- “Gabriel”

Pgeo- “Não faz tarefa.”

Pport- “Não faz nada, não quer nada com nada”.

OE- “4 em Português , 3,5 em PD²⁴1 e 3,6 em PD2.”

Pport- “Ele não faz nada, conversa, não entregou nada.”

Phist- “Onde estão os pais desse menino para ajudá-lo?” (CONSELHO DE CLASSE, realizado em 15/05/2006, no Centro de Ensino Fundamental)

Outro aspecto observado nas reuniões do Conselho de Classe foi o status de cada disciplina e o lugar que ela ocupa dentro da escola, assim como foi possível perceber, também, como ocorrem as relações de poder que perpassam as reuniões do Conselho de Classe.

As- “Ismael: Matemática, Geografia, Artes e Inglês – Vamos ver por que as notas estão muito baixas. Vamos ver se estão como estão: Mat 3,5 – Geo 3,0 - . Art 4,5 e Inglês 2,0.”

Part- “Eu não abro mão.”

As- “Se fosse abrir mão a única seria a professora de Artes. A pergunta que eu tenho a fazer para a professora de Artes é: por que está nas mãos delas, se ele vai reprovar agora ou se ela vai dar uma chance para que o aluno faça as avaliações de recuperação?”

Part- “Bom, se o grupo achar que o aluno tem chance de recuperar, eu posso fazer isso.”

Phist- “Ele não tem maturidade, ele é fraco, é desinteressado, não faz o dever, não tem condições. Ele é muito fraco, muito fraco.”

Pcien- “Exatamente.”

As- “Não tem condições de fazer a 6ª série?”

Pfs- “Não tem.”

Phist- “Eu sou a favor da reprovação.”

Part- “A gente tem que ver, do jeito que ele está hoje, aí ele vai passar para uma 6ª e na 6ª ele emperra.”

Pcien – “É...”

Phist- “É aí embanana a vida dele.”

²⁴ PD- Prática Diversificada que complementa a Base Comum dos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo o art. 26 da LDB 9394/96. É uma dimensão do currículo que deve estar de acordo com a Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino. (DISTRITO FEDERAL, 2006b. p.13)

Part- “Se ele não reprova agora, ele reprova no próximo ano, gente, ele tá muito atrás.”

Part- “Embora eu tenha acompanhado ele, vocês têm muito mais contato, ele é um menino muito fraco, vocês têm maiores condições de ver para mim, se esse aluno vai se dar bem numa 6ª série ou se é melhor ele reprovar agora e.... Eu sou neutra, o que o grupo decidir, eu acato.”

Pcien_ “Eu voto pela reprovação.”

Pfs- “Não, não vai.”

As- “Então é reprovado? Vou passar para o próximo.”

(PRÉ-CONSELHO DE CLASSE, realizado em 07/12/2005, na Escola Classe)

D- “Amanda Ciqueira.”

OE- “Ela melhorou bastante, a nota mais baixa dela é 7,4”.

D- “Destaque?”

Pfs- “É, e a Beatriz também .”

D- “A Beatriz também?”

Pfs- “Claro, é um amor de aluna.”

Ppd- “Não concordo, porque ela deixou de entregar meu trabalho. Para mim é candidata à destaque.”

OE- “Então é candidata? (Beatriz)”

Pfs- “É, já que não entregou todas as atividades solicitadas?” (CONSELHO DE CLASSE, realizado em 15/05/2006, no Centro de Ensino Fundamental)

D- “Graziele. Pode ser destaque?”

Pgeo- “Pode. É ótima, esforçada, educada.”

D- “Mas ela está com 6,3 em Pd, você concorda que ela seja destaque?”

Ppd- “Sim, ela se esforçou muito para tirar essa nota. Tem que ver o lado positivo, sim.”

D- “Aspectos positivos?”

Pfs- “Todos, ela é destaque. Responsável, educada, esforçada.” (CONSELHO DE CLASSE, realizado em 15/05/2006, no Centro de Ensino fundamental)

No período em que estive presente no Centro de Ensino Fundamental, não presenciei nenhuma discussão entre os professores em que eles indicassem quais os critérios para que um aluno fosse classificado como destaque. Inclusive em outra ocasião, no mesmo Conselho, um aluno foi considerado destaque por ter demonstrado esforço suficiente durante o bimestre e, no entanto, suas notas não estavam altas. É importante informar que o professor de PD (Prática Diversificada) é professor de Matemática e em PD trabalha com o projeto Xadrez com todos os alunos da escola. Assim ele acaba decidindo quem vai ser destaque e quem não vai.

Nas citações acima, percebemos que o Conselho de Classe é um dos espaços escolares que hierarquizam as disciplinas, definindo as de maior status e prestígio. Esse estigma acompanha o professor que desenvolve outros projetos dentro da escola. Assim, dentro da escola, cria-se a hierarquia entre as disciplinas e conseqüentemente, entre os professores.

Quanto às relações de poder, observa-se que a figura do assistente pedagógico joga todo o encargo da aprovação/reprovação sobre a professora de Artes, demonstrando a isenção de responsabilidade do restante do grupo e a pouca importância da disciplina na formação do sujeito. Tudo ficou resumido à nota e não ao processo de aprendizagem. O porquê de aquele aluno não ter alcançado sucesso em todas as disciplinas, o que não foi feito para que ele obtivesse êxito, foram aspectos não discutidos. E tudo passou a ser responsabilidade de uma única professora, a quem coube decidir a vida escolar do aluno. E ela se coloca na posição de “neutra”, como se não coubesse a ela tal decisão.

Fica clara também a submissão da professora à pressão do assistente pedagógico que era o responsável pela coordenação do Conselho de Classe e que ali era a figura que demonstrava maior poder instituído. Outro aspecto que merece análise é a circulação do poder instituído entre os professores de Ciências e de História que tomam para si a discussão e convencem todos os professores a reprovarem o aluno. Esse fato reforça o que Foucault (2006) explica sobre a

circulação do poder nas relações sociais, confirmando que ninguém o possui, mas todos sabem quem o exerce.

Um fato importante a ser analisado é que o Conselho de Classe apresenta não somente os resultados da avaliação formal, como também os da avaliação informal, como pode ser observado nas citações:

“Gente esse menino é uma peste!”

“Ele adora quebrar um barraquinho, a gente chama a atenção dele e ele vem igual a um galinho para cima da gente.”

“Ele é desinteressado, é inquestionável falar nele”

“Mas ela é bem quietinha!”

“Ela é um docinho de menina!”

O Conselho de Classe passa a focalizar a pessoa do aluno e não seu processo de aprendizagem, estabelecendo rótulos que muitas vezes depreciam a imagem do aluno. Freitas (1995), já citado anteriormente, falou-nos dos efeitos da avaliação informal sobre a avaliação, ou seja, a avaliação informal assume o papel de confirmar os resultados da avaliação formal. Ora vê o cognitivo, ora percebe o atitudinal, fragmentando o sujeito.

Na proposta pedagógica das duas escolas, o objetivo da educação era formar o cidadão crítico e participativo. O que deve ser feito por meio de uma educação de qualidade e democrática. No entanto, as escolas continuam reproduzindo práticas pedagógicas que reforçam a exclusão e o autoritarismo tão presentes nos anos 1970/80, quando a proposta escolar era formar para a submissão e a obediência. Nesse período, o Conselho de Classe surgia para aprovar o parecer do professor que, por meio de suas práticas, reforçava o individualismo. Cada um se tornava responsável por sua aprendizagem e, quando esta não ocorria, a justificativa era a falta de esforço próprio, a chamada meritocracia, que isentava a escola do compromisso de ensinar.

A escola, de maneira geral, ainda não compreendeu a estreita relação que existe entre suas práticas e a estrutura capitalista mercadológica, ou se percebeu, ainda não descobriu como miná-la.

Esses são alguns exemplos que demonstram como a escola atende ao sistema capitalista, selecionando os que se encaixam no padrão estabelecido, escolhendo o lugar de cada um, repassando a ideologia dominante e mantendo a exclusão social.

É dessa forma que a escola reproduz e reforça as características da sociedade capitalista. A escola não despertou para o fato de a avaliação estar aliada aos objetivos e que estes revelam as concepções que ela assume. Se os objetivos não estiverem claros e a avaliação não os tornar reais, concretos, a escola passa a assumir outros objetivos que não são os estabelecidos e propostos em seu Projeto Político-Pedagógico.

Não existe neutralidade em educação, como nos disse Freire (1996), toda ação educativa tem uma intencionalidade e se a escola não pára para refletir sobre o que ela está fazendo, tende a fazer aquilo que alguém já pensou por ela.

Conselho de Classe: Um Retrato da Avaliação Vivida pela Escola

Para que você acha que serve o Conselho de Classe?

- Eu acho que serve para os professores conversarem sobre cada aluno, e também para saber como os alunos estão, qual está precisando de ajuda, qual está encaminhado para passar de ano e para decidir, também, quem vai ser o aluno destaque do bimestre. O aluno destaque é aquele que se destacou em todas as matérias, aquele que não conversa muito, às vezes nem tem notas boas, mas é um aluno que recuperou, é um aluno muito bom. Também acho que o Conselho pode prejudicar também o aluno. (Amanda 11 anos 5ªsérie. Entrevista realizada em 07/08/2006).

Os documentos oficiais, analisados nesta pesquisa, que normatizam as questões pedagógicas das escolas da SEEDF, trazem orientações sobre o papel do Conselho de Classe e de como deveria ser a prática avaliativa vivida pela escola. Os dois documentos, Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem Ensino Fundamental – Anos Finais Ensino e Médio e o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF, sustentam a coerência nas orientações de forma a manter, em tese, a unidade de ações nos estabelecimentos de ensino.

Os documentos apontam claramente a intenção de adoção da avaliação formativa. Entretanto, documentos não têm o poder de modificar as práticas arraigadas em padrões classificatórios e excludentes. Pela epígrafe pode-se observar que, para os alunos a avaliação praticada dessa forma é vista como algo natural e até interessante, pois ser “destaque” é se enquadrar em uma estrutura pré-determinada : “[...] é ser um aluno muito bom [...]”, ou seja, é ser aceito, fazer parte do seletivo “grupo dos melhores”. Assim, o aluno passa a assumir uma posição hierárquica tal qual ocorre na sociedade organizada em classes. É a escola reproduzindo os valores sociais capitalista, estimulando a submissão e a obediência às regras que se disfarçam em melhorias da qualidade de educação.

Nesse período em que estive nas duas escolas, observei que ambas haviam proporcionado aos professores momentos para leitura e discussão sobre as orientações do documento Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem Ensino Fundamental – Anos Finais Ensino e Médio. No entanto, não se discutiam as práticas avaliativas adotadas pela escola, apenas discutiam-se as novas normas. Desse modo, pude perceber que as práticas avaliativas e a realização do Conselho de Classe, muitas vezes, não conseguiam atender às exigências estabelecidas nesses documentos.

O que é necessário ser compreendido é que a avaliação que a escola pratica expressa suas concepções, seus valores e suas propostas, e que o Conselho de Classe, como instância avaliativa da escola, revela tudo isso.

Nas escolas observadas, notei que em várias situações os professores se preocupavam com a avaliação, não conseguindo perceber o que levava o aluno a não melhorar e a continuar obtendo o mesmo resultado:

As- “Paulo Henrique, em todas.”

Pcien- “ O que será que se passa com ele? Investi tanto nele. Ele não falta...”

(PRÉ-CONSELHO DE CLASSE, realizado em 07/12/2005, na Escola Classe)

D- “Dhessica está com 4,3 em História.”

Phist- “Ela é boa aluna, participa, não falta...” (CONSELHO DE CLASSE, realizado em 09/10/2006, no Centro de Ensino Fundamental)

Pelos exemplos, notamos que os professores não conseguem explicar por que o aluno que está sempre presente, participa das atividades, é considerado “bom”, ou seja, se encaixa nos padrões de comportamento, executa o que lhe é pedido, não tem comprometimento em sua saúde, etc, não consegue apresentar resultados satisfatórios.

Esse questionamento é um momento individual, solitário. Não se abre espaço para discutir se as atividades desenvolvidas estão de acordo com as necessidades daquele aluno, quais as dificuldades que ele está apresentando naquela disciplina. Vale lembrar Álvarez Méndez (2002), quando nos diz da importância de se analisar o tipo de erro que está ocorrendo. Se o professor não consegue definir se o aluno errou por ter sido distraído, ou por não ter entendido o comando das questões, ou mesmo por não haver compreensão do conteúdo, ele não tem como retomar a ação, porque não sabe onde deverá atuar.

Esteban (2004) afirma que o professor precisa ver o erro como procedimento de construção do conhecimento que irá fornecer pistas do modo como cada aluno organiza o seu pensamento. O erro deve deixar de ser visto como ausência, falta, uma vez que ele desvela a dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento individual. Não basta apontar quem sabe e quem não sabe, é preciso investigar o que esse aluno não sabe e por que não sabe. É para isso que deveriam servir as

reuniões do Conselho de Classe: para auxiliar o professor a transformar a avaliação em momentos de investigação e reflexão que irão redimensionar a prática pedagógica.

Segundo a situação encontrada, as escolas utilizaram a avaliação como meio de seleção, em que o aluno irá ser responsabilizado por sua não-aprendizagem. Esse fato libera o professor de seu compromisso – ensinar- e responsabiliza o aluno por não ter assumido o dele – aprender-. Como se essa ação, ensinar-aprender, pudesse ocorrer separadamente.

O professor necessita comprometer-se com a aprendizagem de todos os alunos, preocupando-se com a eficácia e a equidade. Freitas (2003) lembra-nos de que a equidade ocorre quando a escola ensina **a todos**, e a eficácia, quando se ensina **muito a todos**. Assim, o compromisso do professor é com o ensinar.

As pessoas são diferentes, por isso aprendem diferentemente. Por isso, cabe ao professor criar estratégias diferenciadas para atender sujeitos diferentes, levando o aluno a preocupar-se com a aprendizagem pelo conhecimento e não a aprendizagem pela nota/aprovação.

A preocupação primeira da escola, de acordo com Vasconcellos (2005b) deveria ser com a aprendizagem e não com a aprovação/reprovação. É a lógica classificatória que faz com que as discussões girem em torno do que não é o essencial (aprovar/reprovar) e relegue a segundo plano o verdadeiro compromisso da escola: promover a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento do sujeito.

Em outro momento do Conselho de Classe, percebi igualmente a avaliação sendo usada de forma punitiva, algo ainda presente em nossas escolas:

Phist- “O Jones está reprovado em tudo!”

As- “Português, Matemática, Ciências, Geografia, Artes...”

Phist- “Então vamos tranquilos para essa reprovação aí. Essa reprovação foi merecida. Ele aprontou” (PRÉ-CONSELHO DE CLASSE, realizado em 07/12/2005, na Escola Classe)

OE- “Então, em relação a Mariana, ela ficou com essa nota baixa por quê?”

Ppd- “Não faz tarefa, dificuldades. Ficou com dois pontos a menos. É um cúmulo perder 2,0 pontos por não entregar as atividades.” (CONSELHO DE CLASSE, realizado em 15/05/2006, no Centro de Ensino Fundamental)

A avaliação coloca muito poder nas mãos dos professores, que podem usá-la para confirmar a autoridade que o Estado lhes instituiu, para manter o silêncio na sala e para coagir os alunos a se comportarem. A avaliação praticada dessa forma contribui para a manutenção das estruturas de poder da sociedade dividida em classes, fomentando as desigualdades sociais. É necessário romper com esse modelo autoritário de avaliação que sustenta uma lógica baseada na submissão, na competição e na indiferença.

A escola ainda busca avaliar tendo por base um modelo de aluno pré-estabelecido por padrões sociais que nem sempre condizem com a realidade. É a avaliação que se descentraliza do objeto do conhecimento e passa a focalizar o sujeito que aprende. Assim surgem outros aspectos para se avaliar: comportamento e obediência. Esse fato se torna tão comum nas escolas que os professores acabam confundindo necessidades de aprendizagens com adequação de comportamento, colocando a avaliação a serviço da punição:

As- “Marcos, todas, reprovado direto.”

Phist- “Marcos não quer nada, ele deu muito trabalho.”

Part- “Ele não deixa a gente dar aula.” (PRÉ-CONSELHO DE CLASSE, realizado em 07/12/2005, na Escola Classe).

OE- “Quais as dificuldades dele?”

Pgeo- “Ele não tem problema de aprendizagem O problema dele é comportamento. Se o comportamento dele fosse legal ele seria o aluno perfeito, porque participa, faz as atividades, é interessado. Mas o comportamento dele tem feito as notas dele cair.” (CONSELHO DE CLASSE, realizado em 09/10/2006, no Centro de Ensino Fundamental).

Como formar cidadãos autônomos, criativos e participativos se a escola confirma, talvez inconscientemente, por meio das práticas avaliativas adotadas, a manutenção das estruturas sociais que tanto busca combater, pelo menos em seus documentos oficiais e projetos?

Essa cultura de exclusão está presente em nossas raízes históricas e culturais. A lógica da exclusão completa a lógica da submissão, uma dando suporte à outra. Ideologicamente, para o sistema, ter o aluno na escola é um ganho, porque mesmo sem aprender o conhecimento socialmente construído, “[...] o aluno incorpora práticas de submissão, competição, obediência e regras” (FREITAS, 2003, p. 38).

A avaliação deveria ser uma aliada do professor e do aluno no processo de construção de conhecimento, auxiliando-os a redimensionar o trabalho pedagógico. O Conselho de Classe é o espaço que proporciona a reflexão por meio do diálogo no qual avaliar deixa de ser um ato solitário. É por isso que há a necessidade de refletir sobre a avaliação no Conselho de Classe, em busca da educação democrática e inclusiva.

Esteban (2003) fala-nos do conflito que o professor vive com a prática da avaliação classificatória. Para a autora, o professor sabe que para ensinar é necessário incluir, e a prática classificatória da avaliação exclui. No entanto, ele “classifica para ensinar, mesmo sabendo que classificar não ajuda a ensinar melhor, tampouco a aprender mais” (p. 23).

É nesse processo conflitante que o coletivo procura no dia-a-dia da escola, nas reuniões, na troca com o outro, outras formas de avaliar buscando o “ensinar com e o aprender com” (op. Cit., p. 35), aproveitando espaços como a coordenação pedagógica e o Conselho de Classe para refletir sobre as práticas avaliativas adotadas pela escola.

Pcien-“É, olha só, o Gutemberger melhorou muito, não sei se com vocês, mas comigo, ele estava com notas muito baixas e teve um avanço significativo, inclusive eu já falei para ele que ele iria fazer a recuperação comigo e que ele iria recuperar. Eu até já marquei uma atividade para ele entregar amanhã no primeiro horário. Então para os efeitos oficiais, coloca aí aprovado. Mas aí eu vou trabalhar com ele como se ele estivesse fazendo a recuperação.”

As- “Então o Gutemberger está aprovado?”

Pfs- “Está.” (PRÉ-CONSELHO DE CLASSE, realizado em 07/12/2005, na Escola Classe).

Ping-“ Depois que o Leonardo passou a sentar na cara do professor eu estou reparando que dependendo do tipo de atividade ele fica quieto.”

Phsit- “Mas qual tipo de atividade?”

Ping- “As mais lúdicas: cruzadinha, ligue, ache a charada.”
(CONSELHO DE CLASSE, realizado em 15/05/2006, no Centro de Ensino Fundamental)

É no coletivo que o professor amplia seu conhecimento sobre o aluno, sobre sua ação, sobre a ação do coletivo e vai recriando outras práticas pedagógicas, rompendo com velhas formas, buscando maneiras significativas de ensinar, analisando alternativas, incorporando novas práticas, mudando a avaliação.

Para entender essa avaliação praticada na escola, é necessário compreender que o processo de formação do professor, até pouco tempo, consistia em ensiná-lo a transmitir conteúdos, e não podia ser questionado. A avaliação era decorrência desse processo.

O aluno, hoje professor, era passivo, obediente, memorizava o conteúdo e preparava-se para fazer provas. Essa concepção de trabalho pedagógico está sendo questionada.

Contribuições do Conselho de Classe para a Organização do Trabalho Pedagógico

É lá no Conselho de Classe que os professores tomam decisões?

- É, tomam decisões, assim, vamos continuar dando uma força. E tem o que está quase no buraco, aí vamos ver o que fazer para ele não ficar nessa série. Eu acho que os professores tentam ajudar muito os alunos.

(Amanda, 11anos, 5ª série. Entrevista realizada em 07/08/2006.)

A epígrafe desse item demonstra que os alunos reconhecem a importância do Conselho de Classe para a organização do trabalho pedagógico, embora, este ainda não ocorra de forma a transformar-se em um momento pleno de reflexão sobre o

fazer pedagógico. Nas escolas observadas, os professores são unânimes em afirmar que o mesmo é de fundamental importância, como pode ser observado:

“Um colégio sem o Conselho de Classe seria o quê? Um professor sozinho trabalhando com aquela turma, lança suas notas, dá suas menções, o que ele tira de positivo não passa para ninguém, também o que tira de negativo também morre com aquele professor. E o aluno, por sua vez, não vai ter outras oportunidades de ter outras impressões sobre a nota dele, que não é só a nota de prova. Já o Conselho de Classe oportuniza isso, você trocar com os seus pares. Então ele vai, nesse sentido, oportunizar que você troque informações.” (Professor de História do Centro de Ensino Fundamental –03/05/2006)

“Ele é fundamental. É o momento em que você pára e está todo mundo unido dando a sua opinião.” (Diretora do Centro de Ensino Fundamental – 20/11/2006)

“Na minha opinião faz parte do processo educativo. Serve para apontar caminhos, aumentar a interação direção, professor, escola e pais. O Conselho de Classe é extremamente importante como um todo. Serve para nortear nossa prática pedagógica, porque é no Conselho de Classe que a gente expõe mais o resultado de nosso trabalho.”(Professora de Ciências da Escola Classe –07/12/2005).

“O Conselho tem muita importância, ali nós temos que ver se o aluno realmente está apto para aquela série, se tem maturidade, se ele é esforçado, se não é esforçado, se lutou, se tem condições de ler, se não lê. Muitos argumentos que ali no Conselho a gente dá para uma aprovação, é a vida do aluno que está em jogo, tem que ser feito com muita seriedade, com importância, são vidas. É a vida acadêmica do aluno e a gente não pode deixar acontecer injustiça.” (Professora de História da Escola Classe – 09/12/2005)

Nas afirmações acima, é notório o reconhecimento do Conselho de Classe como espaço propiciador do trabalho coletivo. O trabalho coletivo auxilia na construção das relações cotidianas, rompe com o isolamento e o individualismo, promove a descentralização de poder, facilita a comunicação e contribui com o fortalecimento do grupo, tornando todos responsáveis pelo bom funcionamento do trabalho pedagógico, uma vez que as decisões são discutidas no coletivo e as ações são planejadas por todos.

O trabalho pedagógico embasado na solidariedade, na reciprocidade e na participação coletiva se contrapõe à “organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, 2005. p. 31), ou seja, contribui para uma nova organização do trabalho pedagógico.

Também podemos perceber, nos depoimentos, que as discussões que ocorrem no Conselho de Classe envolvem a ética:

“[...] É a vida acadêmica do aluno e a gente não pode deixar acontecer injustiça.” (Professora de História da Escola Classe – 09/12/2005)

Já discutimos que a ética é uma das dimensões propostas por Rios (2001) que complementam a competência do professor. Freire (1996, p. 33), falando sobre a ética, evidencia que somos seres éticos por nossa “capacidade de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e de romper.” O Conselho de Classe proporciona que o coletivo exercite todas essas capacidades, construindo um clima de respeito às necessidades do educando. Para o autor (op.cit.), é a ética que autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

Outro ponto perceptível nos depoimentos é o reconhecimento do Conselho de Classe como espaço que, por meio das práticas avaliativas coletivas, fomenta a profissionalização:

“[...] Porque é no Conselho de Classe que a gente expõe mais o resultado de nosso trabalho.”(Professora de Ciências da Escola Classe –07/12/2005).

Como o professor expõe o resultado do seu trabalho, todo o coletivo volta o olhar para a ação pedagógica cotidiana e, quando a ação pedagógica passa a ser avaliada, o professor se vê impulsionado a refletir sobre sua prática. Para Perrenoud (2000, p.160), “a reflexão é uma alavanca essencial de auto-formação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas.”O processo reflexivo contribui com a formação em serviço e conseqüentemente, com a profissionalização do professor.

Os professores sabem que as reuniões do Conselho de Classe redimensionam sua ação pedagógica, têm consciência de que estão avaliando e sendo avaliados pelos resultados apresentados. Sentem que a comunidade cobra resultados, assim como a SEEDF. Percebem que assumiram um compromisso com seus alunos e buscam fazer o melhor. Ainda não descobriram como fazer melhor, de forma a promover a aprendizagem de todos.

Para o assistente pedagógico da Escola Classe, o Conselho de Classe tem contribuído muito para modificar as práticas pedagógicas e avaliativas da escola:

“O Conselho de Classe tem contribuído para modificar as práticas pedagógicas e as avaliativas também. Após o Conselho de Classe do 2º bimestre, percebemos que o índice de reprovação em Língua Portuguesa foi muito grande, então a gente sentou com a professora, vimos o que estava acontecendo e ela mudou muito a forma de trabalhar, começou a diversificar.” (Assistente Pedagógico – 09/12/2005).

Nestes momentos é que a escola toma conhecimento de todo trabalho pedagógico: o que está indo bem, o que precisa ser melhorado. A partir disso, buscam-se os meios para a sua reorganização.

Pude perceber que os professores da Escola Classe vêm no Conselho de Classe o todo da turma e, após as reuniões, buscam maneiras diferentes para melhorar a participação, a auto-estima e a motivação dos alunos. E dessa forma, reorganizar o trabalho pedagógico.

Os professores da Escola Classe percebem que o Conselho de Classe Participativo, nela desenvolvido, utiliza o princípio da co-responsabilidade. Para eles, o Conselho de Classe Participativo auxilia no desenvolvimento do aluno e respalda as ações pedagógicas:

“O Conselho Participativo seria o ideal em todas as séries, independente de idade, série e de aluno. Porque os pais vêm como anda o rendimento, a evolução do filho, assim como nós, professores. O Conselho Participativo é como se a gente estivesse melhor tomando conta daquele aprendizado do aluno, acompanhando melhor.” (Professora de Ciências – 07/12/2005)

“Eu acho importante esse momento quando a gente junta com a família, você fica respaldado daquilo que você faz e, na medida que vai trazendo essas pessoas para próximo da gente, o aluno tem uma motivação em casa e o pai sente que precisa estar mais junto e isso contribui diretamente no desenvolvimento da criança. O aluno se desenvolve mais e começa a cobrar mais. Quando a família está ausente, só a gente não tem como estar levando esse barco.” (Professora de Artes - 07/12/2005)

“Eu acho que o Conselho Participativo divide a tarefa de ensinar com a família, responsabilizando a família também pelo processo da aprendizagem e traz efeitos de forma concreta para a melhoria do aluno lá na sala de aula.” (Professora de Educação física - 07/12/2005)

A opção da escola pelo Conselho de Classe Participativo é uma porta aberta à prática da avaliação formativa, que visa a contribuir com a inserção social crítica, pois oportuniza a todos - pais/alunos/escola - tornarem-se responsáveis pela formação e desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, dividir com a família a responsabilidade de educar e instruir auxilia a escola a formar para a cidadania e a autonomia e, mesmo que os pais/alunos/professores não saibam como organizar e efetivar essa participação, a escola já está se propondo ao diálogo e à parceria, com a finalidade de melhorar o ensino e a aprendizagem. Práticas pedagógicas pautadas no diálogo e na participação são mais próximas de uma educação com vistas à democracia e à construção da cidadania, buscando romper com a exclusão e com o autoritarismo tão comuns em espaços escolares.

Para o assistente pedagógico, ao adotar essa forma de realizar o Conselho de Classe, a escola está cumprindo o seu papel social. Ele chega a reconhecer que a escola está falhando, pois ainda não sabe como fazer o pai/aluno contribuir para o desenvolvimento das atividades pedagógicas:

“O nosso papel é tentar trazer a família para dentro da escola, para participar da vida do filho, só que os pais cobram mais as questões administrativas da escola: se está faltando professor, o horário, se o aluno sai mais cedo ou não. Mas a parte pedagógica, o que o professor está desenvolvendo, o conteúdo, se o professor está dando aula direito ou não isso quase não é cobrado. Talvez um pouco é por nossa falha, porque, por mais que a gente fale, a gente não fica insistentemente com o pai ‘olhe, cobre o conteúdo’ e por mais que a gente fale em reuniões, a gente sente que os pais ainda não cobram a parte pedagógica”. (Entrevista realizada em 01/12/2005).

O assistente pedagógico percebe que a construção da participação ainda não se efetivou nesta escola. Porém, o que ele não percebeu ainda é que não basta só cobrar que o pai observe como tem sido desenvolvido o conteúdo. É necessário que escola e pais/alunos descubram formas diferenciadas para inserir a participação nos espaços pedagógicos, mesmo porque os próprios professores ainda não aceitam ou reconhecem, efetivamente, a importância dessa parceria nos espaços pedagógicos como formas de auxiliar o crescimento mútuo.

É no conjunto de professores e pais/alunos que a escola vai se fortalecendo, criando e recriando estratégias que rompam com velhas estruturas, que abram espaços para a participação e ao diálogo efetivos, para a redefinição das relações dentro da escola, de forma que o professor perceba que a participação não lhe tira a autoridade e o poder, porque a ação pedagógica deve fundamentar-se na mediação

democrática proposta por Furlani (2004) e ter por princípios a competência definida por Rios (2001).

No Centro de Ensino Fundamental, percebi que o Conselho de Classe em si é a culminância das reuniões de coordenação pedagógica. Durante entrevista, a coordenadora pedagógica afirmou:

“A coordenação é um Conselho permanente. A gente está sempre discutindo as questões que não dão tempo de serem discutidas no Conselho. O nosso conselho só complementa, a gente está constantemente discutindo os problemas conforme eles aparecem. Você vê que quando chega no Conselho, eu já sei de praticamente tudo.” (Entrevista realizada em 20/11/2006)

Os professores entrevistados também têm essa visão de que é no espaço da coordenação que as discussões pedagógicas ocorrem:

“As coordenações coletivas, pelo menos no meu ponto de vista, são como se fossem Conselhos de Classe. Você tem trabalhos e tarefas específicas para desempenhar, há essa troca, mesmo em um clima mais informal, mas há essa troca de informação acerca de determinados problemas que a gente tem. E na coordenação você também tem uma Ata que está constatando o que ocorreu. O Conselho de Classe tem uma abrangência um pouco maior, você meio que decide a vida escolar de cada um. Mas só que você decide ali, mas você tem o preparo nas coordenações, não é uma coisa assim a seco.” (Professor de História – 03/05/2006)

“Dentro do Conselho pouco se discutem as questões pedagógicas, por incrível que pareça. Aí entra o papel importante da coordenação, porque é na coordenação que elas são discutidas e a coordenação já é um preparo para o Conselho de Classe. Porque muitas das vezes você já vai para o conselho sabendo a idéia do seu colega, o que ele acha daquela turma, o que ele acha de uma atividade que foi feita, ou que vai ser proposta, ou outra atividade. Quer dizer, a coordenação sem dúvida alguma é um grande ganho para o Conselho entre professores.” (Professor de Geografia – 03/05/2006)

Nessa escola, a coordenação pedagógica tem um papel fundamental, pois é nesse espaço que se propõe a reorganização do trabalho pedagógico. É no espaço da coordenação que se discutem: projetos e atividades; critérios de apreciação do desempenho; formas de relacionamento com a família; alternativas para alunos com dificuldades e instrumentos de avaliação, complementando as discussões que ocorrem no Conselho de Classe.

Para a diretora a coordenação é um espaço que complementa o Conselho de Classe:

“A coordenação é um espaço que complementa o Conselho de Classe porque é impossível discutir tudo lá. No Conselho, a gente centra a discussão no aluno, e o que é definido ali é levado para as coordenações e trabalhado nas coordenações, que acabam sendo pequenos Conselhos constantes. Porque quando você pega o Conselho você já pega o resultado final daquele bimestre. Você vai analisar o que foi feito dentro da proposta, ou o que não foi.” (Entrevista realizada em 20/11/2006)

A coordenação pedagógica nessa escola é o espaço no qual o diálogo se faz presente, promovendo a reflexão sobre as ações do professor de forma coletiva, reorganizando o trabalho pedagógico.

“Fica muito mais fácil resolver as coisas na coordenação, você tem mais calma para conversar com a coordenadora e é uma coisa sem o aluno. Na coordenação você vira para um professor, vai trocando ‘figurinhas’ o que vai ajudando você a lidar com algumas turmas ou alunos. Então são coisas que você vai discutindo na coordenação e vai resolvendo.” (Professor de Geografia – 03/05/2006)

Pode ser que no Centro de Ensino fundamental a coordenação tenha se constituído em um espaço tão fortalecido em virtude de as discussões ocorrerem sem a presença dos alunos; pode ser uma forma de alijar a participação dos alunos das decisões pedagógicas. Entretanto, vale ressaltar que a coordenação pedagógica é um momento especial para a organização e a construção coletiva do trabalho da escola.

Vasconcellos (2004) comenta que o trabalho do professor não se dá no isolamento, por isso a coordenação pedagógica semanal é uma ótima oportunidade de desenvolvimento do trabalho coletivo. Citando Arroyo, o autor acima completa (2004, p. 122): “a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento [...] e de prática mais comprometida.”

Para a coordenadora pedagógica da escola, é no espaço da coordenação que se constrói uma equipe:

“Eu acho que a coordenação é muito importante; é na coordenação que o professor reflete, você pára para analisar o que está acontecendo. O professor troca idéias, começa a construir um caminho único, forma realmente uma equipe. É o momento de encontro que vai fortalecer o bom desenvolvimento da educação.” (Entrevista realizada em 20/11/2006)

É nesse espaço, destinado à reflexão e à construção de um caminho, que os professores tornam-se investigadores da própria prática pedagógica, promovem

trocas de experiências e sistematização de estudo, vivenciando momentos de formação em que se dá a avaliação da ação pedagógica, de percepção das contradições, de revisão do projeto Político-Pedagógico, de rupturas, de práticas de sucesso, de fracassos, de aprendizagens, etc. É nesse processo de ação-reflexão-ação que a escola busca redimensionar o fazer pedagógico, construindo uma avaliação a serviço da aprendizagem de todos, a fim de dar um novo significado ao Conselho de Classe.

4ª Parte - As Leis e as Práticas: Qual o Lugar do Conselho de Classe?

- Você já participou de algum Conselho de Classe?
 - Infelizmente, já.
 - Por que infelizmente?
- Porque o que eu ouvi da minha turma me chateou muito, estavam julgando meus melhores amigos e a mim. (Lívia, 13 anos, 5ª série. Entrevista realizada em 07/08/2006).

Ao longo deste trabalho, apresentei os documentos oficiais que regulamentam o Conselho de Classe nas escolas. São normas aprovadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal que estão de acordo com as leis norteadoras da educação. Em todos esses documentos, está claro que o Conselho de Classe é uma instância de avaliação do trabalho pedagógico escolar.

Entendendo que o Conselho de Classe, em termos normativos está fundamentado e regulamentado, busquei com esse estudo **compreender o funcionamento do Conselho de Classe como instância da avaliação coletiva praticada pela escola**, sendo essa análise percebida na perspectiva da reflexão pedagógica que possa contribuir para um melhor aproveitamento desse colegiado na organização do trabalho pedagógico da escola comprometida com a aprendizagem e a avaliação formativa.

O fato de a epígrafe nos mostrar que o Conselho de Classe ainda tem sido percebido como um espaço no qual se praticam julgamentos e se promove veredicto, situa o lugar que o Conselho de Classe ainda tem desempenhado em nossas escolas.

Entretanto há que se observar os caminhos apontados pela realidade observada: o trabalho coletivo, a construção do projeto Político-Pedagógico que inclua o Conselho de Classe Participativo, a avaliação.

- O Trabalho Coletivo – em ambas as escolas o Conselho de Classe foi percebido como um espaço propiciador e fortalecedor do trabalho

coletivo. Entretanto, no Centro de Ensino Fundamental, o Conselho de Classe é complementado pelo trabalho desenvolvido nas coordenações pedagógicas, o que o torna um momento final de avaliação. Nessa escola, o Conselho de Classe tem papel secundário em relação à coordenação pedagógica, que ocupa o lugar de reflexão e reorganização do trabalho pedagógico. É na coordenação pedagógica que as discussões ganham força e tomam formas, oferecendo subsídios para a concretização do Conselho de Classe. É a coordenação pedagógica que proporciona o exercício da reflexão sobre as práticas adotadas. Com isso, é ela que oferece maior contribuição para a adoção da avaliação formativa, pois o Conselho de Classe, sendo o momento final da avaliação, acaba tornando-se um momento de sistematização de todo processo ensino-aprendizagem, que foi discutido e analisado durante a coordenação pedagógica. Dessa forma, esta fortalece as práticas de avaliação formativa, pois proporciona a tomada de decisões a partir dos resultados apresentados pelo Conselho de Classe.

- O projeto Político-Pedagógico que inclua o Conselho de Classe Participativo - a Escola Classe se propõe à realização de um Conselho de Classe Participativo, abrindo suas portas à participação de pais/alunos para intervirem nos espaços pedagógicos. Entretanto, a construção coletiva do projeto Político-Pedagógico ainda não aconteceu. Se, por um lado, permite a participação efetiva dos pais/alunos nas questões pedagógicas, por outro, nega essa participação na gestão da escola. Certo é que essa escola, pelo fato de viabilizar a participação da comunidade, mesmo que haja uma contradição na forma como se dá essa inserção, já a coloca na frente de muitas que ainda não perceberam a importância da corresponsabilidade do ato de ensinar/aprender. O Conselho de Classe Participativo é percebido pela escola como a oportunidade de reflexão coletiva levando todos – professores/alunos/pais- a se envolverem **na** e **com** a avaliação, auxiliando na construção de práticas avaliativas democráticas.

- A avaliação – nas duas escolas pesquisadas, foi possível perceber que a avaliação no Conselho de Classe passa por um momento de transição em que oscila, ora como prática classificatória, ora como prática formativa. Entretanto, há um ponto na avaliação que necessita ser discutido: as duas formas avaliativas diferentes adotadas pela SEEDF. A primeira, praticada no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, com a adoção do relatório, sem a adoção de notas, e a segunda, praticada nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, com o uso de notas. O mesmo Sistema de Ensino que, em seus documentos oficiais, propõe mudanças nas práticas avaliativas para toda a Educação Básica, estabelece formas diferentes de apresentação dos resultados da avaliação. Esse fato parece contribuir com a manutenção das práticas avaliativas pautadas na classificação. O aluno da SEEDF, que chega à 5ª série, estranha essa forma de avaliar e desconhece o sistema de notas/pontos. Claro que a adoção de relatório não garante que a avaliação praticada contribua com a aprendizagem, assim como é perceptível a inviabilidade do uso de relatórios a partir da 5ª série, visto que o número de alunos aumenta consideravelmente por disciplina. Acrescendo-se que se trata de um aspecto que necessita ser discutido e analisado nas escolas, pois pode levar à manutenção das práticas de avaliação classificatória. Esse fato não deixa de ser uma contradição presente no sistema educacional da SEEDF.

Esses aspectos observados, durante este estudo e que demonstram as contradições vividas no cotidiano das escolas pesquisadas, expressam que o Conselho de Classe ainda não é compreendido como um momento ímpar na organização do trabalho pedagógico, nem como espaço de reflexão que oportuniza, por seu caráter dialógico e interativo, a perspectiva da avaliação formativa, uma vez que foi possível constatar, nas duas escolas, que esse momento oscila entre a perspectiva classificatória e a formativa.

Percebe-se que o Conselho de Classe é reconhecido como um momento importante para os professores que consideram esse espaço como fundamental para o desenvolvimento do trabalho coletivo, assim como os auxilia a perceber a

turma como um todo, influenciando em suas ações. Por outro lado, no Conselho de Classe, a avaliação ainda gira em torno do aluno e as questões comportamentais são mais discutidas em detrimento das de aprendizagens. Mas, não podemos negar, que já há, em termos de normas e em termos de práticas, indícios de mudanças na postura avaliativa dos professores, que começam a se incomodar com a não-aprendizagem dos alunos e a buscar novas alternativas que possam auxiliar a reverter o quadro atual da educação.

A consolidação do Conselho de Classe como um momento rico de discussão que fomente a transformação das práticas pedagógicas e conseqüentemente das práticas avaliativas, depende ainda do desenvolvimento de uma cultura de reflexão acerca da avaliação praticada na escola. Precisa ser entendido pela escola como momento de análise do processo de ensino-aprendizagem, que leve os professores a rever suas ações, que insira o aluno nas discussões pedagógicas, percebendo-o como sujeito de sua formação. Daí decorre a importância da participação deste em espaços destinados à avaliação. Mas, principalmente, o Conselho de Classe demanda ser o lugar que coloque a avaliação a serviço da aprendizagem de todos - professores e alunos- compartilhando responsabilidades, necessidades, sucessos, valorizando experiências, impulsionando mudanças, redescobrimo e transformando o espaço e a cultura da escola. Então, qual o lugar do Conselho de Classe?

O Conselho de Classe demanda ocupar o lugar de instância avaliativa informativa, máxima, deliberativa, coletiva e promotora da escola, possibilitando que essas dimensões ocorram simultaneamente, rompendo com a linearidade.

Como instância avaliativa informativa, cabe ao Conselho de Classe informar ao coletivo se os objetivos propostos no projeto Político-Pedagógico (norteador das ações da escola) estão incorporados nas práticas avaliativas adotadas. A partir disso, torna-se necessário promover momentos de reflexão de modo que haja harmonia entre o que se planeja e o que se faz, a fim de que a organização pedagógica esteja constantemente sendo revista, analisada, refeita, pois as discussões giram não apenas sobre o que foi realizado, mas acima de tudo sobre o que deverá ser construído para se atingirem os fins propostos no projeto Político-Pedagógico.

Como instância avaliativa máxima, cabe ao Conselho de Classe promover momentos de análise, reflexão e construção conjunta e crítica de práticas avaliativas que estejam voltadas para a inclusão e a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Como instância avaliativa máxima, professor e aluno são alvos da avaliação e os resultados obtidos servem para reorientar a ação pedagógica. Dessa forma, o Conselho de Classe proporciona à prática efetiva da avaliação formativa, sendo um processo, cujas decisões de um bimestre estejam inter-relacionadas com as do bimestre seguinte, evidenciando a dimensão processual da aprendizagem.

Como instância avaliativa deliberativa, cabe ao Conselho de Classe examinar, discutir, decidir, assentar, meditar, consultar, ponderar e resolver as questões pedagógicas. A partir disso, o Conselho de Classe busca redimensionar a prática pedagógica.

Como instância coletiva, cabe ao Conselho de Classe garantir a participação efetiva dos pais/alunos nos espaços pedagógicos, contribuindo com a formação da cidadania e da autonomia, tornando todos co-responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

E finalmente, como instância avaliativa promotora, cabe ao Conselho de Classe promover o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da avaliação formativa. Dessa forma, a avaliação deixa de ser utilizada para classificar, e o Conselho de Classe deixa de ser um momento burocrático dentro das escolas.

Como instância avaliativa promotora do desenvolvimento e da aprendizagem, O Conselho de Classe deve promover a participação de todos, ser um espaço de reflexão e estudo sobre as práticas avaliativas, auxiliar o professor em seu cotidiano a fim de que este reorganize sua ação pedagógica, assumindo o compromisso com a aprendizagem de todos, criando momentos/espacos de intervenção intensificada e diferenciada, buscando novas ou redimensionando outras formas de inserir os sujeitos como co-responsáveis pelo desenvolvimento e a aprendizagem.

Assim, a avaliação formativa transforma o Conselho de Classe em um aliado que contribui na reorganização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico, visando à construção crítica, democrática e à inserção social dos sujeitos. Este é o lugar do Conselho de Classe dentro das escolas.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Escola Pública, Comunidade e Avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para Conhecer Examinar para Excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A . J. e GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Campinas, SP. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 17/08/2006.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Campinas, SP. 2003.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação?** 2 ed. São Paulo: Brasilense, 1985.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Leis Básicas do Ensino de 1º e 2º Graus: Leis nº 4.024/61 e 5.692/71**. Brasília, 1984.

BRASIL. Leis. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**, caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2004.

CIDADANIA. In: **BARSA PLANETA INTERNACIONAL LTDA**. São Paulo, 2006. CD-ROM.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Curso PIE/FE/UnB**. Módulo V, vol.1 Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. 2003.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de Classe: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar**. Brasília: AEC do Brasil, 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho Escolar e Conselho de Classe**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **Conselho de Classe e Avaliação**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

DEMO, Pedro. **Participar é Conquista: noções de política social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Conselho de Educação do Distrito Federal. **Coletânea de Resoluções e Seleção de Pareceres Normativos**. Brasília, DF: 1974.

_____. **Pareceres 1975. Boletim 10**. Brasília, DF: 1975.

_____. **Pareceres 1978. Boletim 13**. Brasília, DF: 1978.

_____. **Pareceres 1980. Boletim 15**. Brasília, DF: 1980.

_____. **Pareceres 1990. Boletim 25**. Brasília, DF: 1990.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Educação e Cultura. Fundação Educacional do Distrito Federal. **Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial do Distrito Federal**. Brasília: DF, 1981.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Educação. Fundação Educacional do Distrito Federal. **Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília: DF, 1994.

_____. Secretaria de Educação. Fundação Educacional do Distrito Federal. **Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília: DF, 2000a.

_____. **Diretrizes para Avaliação**. Brasília; Departamento de Pedagogia, 2000b.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Instituições de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2001.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2006a.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem- Ensino Fundamental – Anos Finais Ensino Médio**. Brasília; Subsecretaria de Educação Pública, 2006b.

DOURADO, Luiz Fernando. **Curso PIE/FE/UnB**. Módulo VI vol. 1. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. O Que Sabe Quem Erra? **Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (org.). **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A Avaliação no Cotidiano Escolar. In: ESTEBAN. Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 33ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 204 - 1273 - 1400.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 22 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho e da Didática**. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do Professor: meta, mito ou nada disso?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GONÇALVES, E.P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 3 ed. São Paulo: Alínea, 2003

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

JUPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Mauricio Holanda; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Escola e Comunidade: tomando partido pela participação**. Educação em Debate. Fortaleza, n 29-32, p. 100-108, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio B.. **Currículos e Programas no Brasil**, 13 ed. Campinas, SP. Papirus, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Educação Para a Democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**. Revista Portuguesa de Educação, v.13, n 01, p. 23-38, 2000.

_____. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da exigência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar – por uma docência da melhor qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ética e Competência**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por Que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e instrumentos**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5 ed. . São Paulo: Libertad, 2004.

_____. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005a.

_____. Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança- por uma práxis transformadora**. 7 ed. São Paulo: Libertade, 2005b.

VEIGA, Ilma Passos A . Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção** Possível. 19ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

VIANA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação – a observação** – Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **As Práticas Avaliativas e a Organização do Trabalho Pedagógico**. Tese de Doutorado. FE- Unicamp, 1993.

_____. Avaliação Formativa: Em Busca do Desenvolvimento do Aluno, do Professor e da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Orgs). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

_____. **Curso PIE/FE/UnB**. Módulo III, vol. 1. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Secretaria da Educação do Distrito Federal. 2002

_____ **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

VYGTSKY, Lev Smenovich, **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXO

Roteiro de Entrevista

Para o Professor:

1. Fale-me um pouco de sua experiência com o Conselho de Classe.
2. Para que serve o Conselho de Classe?
3. O que você faz com as decisões tomadas no Conselho de Classe?
4. Quais as contribuições do Conselho de Classe para a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?
5. Como você se prepara para as reuniões do Conselho de Classe?
6. Por que o Conselho de Classe foi organizado e se desenvolve dessa forma?
7. Como você avalia o Conselho de Classe de sua escola?
8. Com a implantação dessa forma de organização do Conselho de Classe, o que avançou e o que precisa avançar em termos pedagógicos?
9. Você gostaria de acrescentar algo?

Para a Equipe pedagógica (coordenador, assistente pedagógico, vice-diretora e diretora):

- 1- Fale-me um pouco de sua experiência com o Conselho de Classe. Para que ele serve?
- 2- Quais os motivos que levaram a escola a adotar essa forma de organização do Conselho de Classe?
- 3- Quais as dificuldades encontradas para a implantação dessa forma de organização do Conselho de Classe?
- 4- Quais as contribuições do Conselho de Classe para a avaliação da aprendizagem dos alunos da sua escola?
- 5- Como se dá o planejamento das reuniões do Conselho de Classe? Quem as planeja? Por quê?
- 6- Com a implantação dessa forma de organização do Conselho de Classe, o que avançou e o que precisa avançar em termos pedagógicos?
- 7- Como você avalia o desenvolvimento do Conselho de Classe de sua escola?
- 8- Você gostaria de acrescentar algo?

Para os alunos:

- 1- Para que serve o Conselho de Classe?
- 2- Você acha o Conselho de Classe importante?
- 3- O que você acha que acontece na reunião do Conselho de Classe?
- 4- Você fica nervosa, preocupada com o que os professores falam no Conselho de Classe?
- 5- Você já participou de algum Conselho de Classe?
- 6- Se participou, como ocorreu a reunião?
- 7- Em que essa experiência o ajudou?