

MARISA DEBATIN

**O CONSELHO DE CLASSE E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO
ESCOLAR: um estudo em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de
Florianópolis/SC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção do Título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Nadir Zago.

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis

2002

MARISA DEBATIN

O CONSELHO DE CLASSE E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO ESCOLAR:
um estudo em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis/SC

Florianópolis

2002

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Murilo Vieira Coutinho, André Vieira Coutinho e Zulmar Vieira Coutinho Júnior pela dedicação, compreensão e companheirismo durante todo o percurso de meu mestrado.

AGRADECIMENTOS

À todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a elaboração deste trabalho.
À Fundação Cesgranrio pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
SIGLAS UTILIZADAS	viii
INTRODUÇÃO	1
A pesquisa, seu objeto e procedimentos metodológicos	1
CAPÍTULO I	
Conselho de Classe: uma instância de avaliação escolar	9
CAPÍTULO II	
O Conselho de Classe e a avaliação nas escolas pesquisadas	28
2.1 O Conselho de Classe na Escola <i>A</i>	28
2.2 Conselho de Classe: organização e funcionamento	31
2.2.1 O Conselho de Classe para o PPP, professores e Corpo Técnico	32
2.3 Organização e funcionamento do Conselho de Classe participativo	33
2.3.1 Uma reunião de Conselho de Classe participativo	41
2.4 Conselho de Classe não participativo: organização e funcionamento	43
2.5 A avaliação na Escola <i>A</i> : outros elementos para uma compreensão	56
2.6 O Conselho de Classe na Escola <i>B</i>	62
2.6.1 Conselho de Classe: organização e funcionamento	65
2.6.1.1 O Conselho de Classe para o PPP, professores e Corpo Técnico	66
2.6.2 Função do Conselho de Classe para o PPP, professores e Corpo Técnico	67
2.7 Conselho de Classe participativo: organização e funcionamento	71
2.7.1 O Pré-Conselho: entendimento, organização e funcionamento	71
2.7.2 Uma reunião de Conselho de Classe Participativo	75
2.8 Conselho de Classe não Participativo: organização e funcionamento	78
2.8.1 Conselho de Classe não Participativo assistido no primeiro semestre de 2001	78
2.8.2 Conselho de Classe não Participativo assistido no segundo semestre de 2001	80
2.9 A avaliação na Escola <i>B</i> : outros elementos para uma compreensão	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	104

RESUMO

Nesta dissertação de mestrado, o objeto de estudo centra-se no Conselho de Classe (CC) e na sua relação com a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Procurou-se entender a organização e o funcionamento do Conselho, verificando-se que tipo de avaliação é praticada nessa instância pelos professores e corpo técnico. Considera-se a avaliação do processo ensino-aprendizagem um importante instrumento que possibilita ao professor refletir sobre sua prática, identificando os avanços e dificuldades dos alunos do processo ensino-aprendizagem. O *locus* da pesquisa se deteve a dois estabelecimentos da rede estadual de ensino do município de Florianópolis/SC, no período de novembro do ano 2000 à dezembro do ano 2001. Optou-se pela obtenção de dados mediante os seguintes procedimentos: a) entrevistas com professores e corpo técnico afim de captar o sentido e a organização do CC; b) observação de Conselhos de 5ª e 6ª séries, objetivando entender o funcionamento do Conselho; c) pesquisa documental sobre a legislação que regulamenta as escolas estudadas, com o objetivo de compreender as normas de funcionamento do CC e as orientações para a avaliação. Para tanto, analisou-se os documentos legais: Proposta Curricular SC/98; Lei Complementar n.º 170/98/SC; Resolução n.º 23/2000/CEE/SC e as Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio/2000/SEE/SC. A análise dos dados de um lado apoia-se no referencial da legislação e de outro, em autores como DALBEN; ROCHA e FIRME para a compreensão do CC e LUCKESI; HOFFMANN e SACRISTÁN e GÓMEZ para o entendimento da avaliação processada na escola. A conclusão do trabalho ressalta a importância da avaliação no Conselho de Classe, seja ele participativo ou não, por entendê-lo como o espaço para os educadores refletirem a prática pedagógica na relação com a aprendizagem dos alunos. A avaliação praticada no Conselho de Classe, nas duas escolas pesquisadas, apresenta marcas do caráter conservador da prática escolar tradicional verificadas nos discursos de alguns sujeitos da pesquisa e na observação dos Conselhos. Isso mostra o quanto a proposta da legislação para uma avaliação fundamentada na abordagem histórico-cultural ainda se encontra pouco contemplada no processo de avaliação do CC. Mesmo assim, a pesquisa evidencia que a realidade não é linear. Há também um movimento em favor da democratização do ensino na prática de avaliação por parte dos professores e Corpo Técnico das escolas pesquisadas. Isso significa dizer que se encontram profissionais, no interior da escola, que ainda lutam por ideais de um ensino público com qualidade.

Palavras-chave: Conselho de Classe – Avaliação escolar – Escola pública

ABSTRACT

The main subject of this dissertation is the "Conselho de Classe" and its relation to the teaching and learning and the academic assessment processes. In order to understand the organization and the way the CC works the author examined what sort of assessment is performed by the teachers and by the academic staff. This evaluation is deemed a valuable instrument which enables the teacher to assess his work and to pinpoint the students academic progress and drawbacks during the teaching and learning process. Two public schools located at Florianópolis City, in the State of Santa Catarina were picked out for this research, which took place between November 2000 to December 2001. Data was collected according to the following procedures: A) Interviews with the teachers and the academic staff in order to grasp the meaning and the workings of the CC ; B) Participation in some 5th and 6th grade CC meetings for learning its modus operandi, C) Research on the laws and regulations that govern these two schools in order to understand both the working rules for the functioning of the CC and orientations for its assessment procedures. Consequently, the following official documents were duly perused: Proposta Curricular/ 98 (Curriculum Bill); Lei Complementar (Law Addendum) # 170/98/SC; Resolução # 23/2000/SEE/SC and Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio/2000/SEE/SC (Guidelines for the organization of educational practice at the K-12 levels). The evaluation done during the CC is, on one side, the data analysis based on the legislation and on the other side on such authors as DALBEN, ROCHA and FIRME for comprehending the CC; and LUCKESI, HOFFMAN e SACRISTAN and GOMEZ for understanding the school-based assessment practice. The final section of this paper stresses how important CC assessment is, participative or not, seen as the perfect space for teachers and their peers to reflect on the pedagogical practice with relation to the students. The assessment performed by the CC at both schools shows traces of the conservative character of the traditional school evidenced by the discourse of some of the research participants and by what was observed at the CC meetings. It reveals how little the proposal for a legislation based on the historical-cultural approach is contemplated in the CC assessment process. Nevertheless, this research shows that reality is not linear. There is a motion towards turning teaching democratic in the CC assessment practice performed by the teachers and the academic staff of both schools. In other words, there are educators who still struggle for the ideals of a high quality public education.

Keyword: Conselho de Classe - Academic Assessment - Public School

SIGLAS UTILIZADAS

PPP - Projeto Político Pedagógico

SED/SC - Secretaria de Estado da Educação e do Desporto do Estado de Santa Catarina

CEE/SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

PC/SC – Proposta Curricular de Santa Catarina

MEC - Ministério de Educação e Cultura

USAID - Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de estado
Norte-americano.

Premen - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

CC - Conselho de Classe

OE – Orientadora Educacional

DA – Diretora Adjunta

SE – Supervisora Escolar

P – Professor

INTRODUÇÃO

A pesquisa, seu objeto e procedimentos metodológicos

O projeto que norteou esta dissertação surgiu do interesse de conhecer a organização e o funcionamento do Conselho de Classe (CC), tema totalmente novo para a pesquisadora. Inicialmente, o propósito era centralizar o estudo sobre estas duas questões; mas, ao se deparar com o universo do CC, constatou-se que a principal função do Conselho é de avaliar o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Partindo-se da hipótese de que há uma estreita relação entre o Conselho de Classe e a avaliação dos alunos, a pesquisa voltou-se para o modo de funcionamento do CC e sua relação com a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

O Conselho de Classe, no interior da escola, vem se mostrando como uma instância formalmente instituída em que ocorre a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Desde a década de 90, ele está sendo considerado um importante instrumento para a reorganização escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996 atribui ao Conselho a possibilidade dele ser participativo, mas é a Lei Complementar do Sistema de Ensino de Santa Catarina que o traduz enquanto tal. Amparadas nesta Lei, a Resolução n.º 23/2000 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – (CEE-SC) e as Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica/2000 da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto – (SED-SC), ambas do ano 2000, estabelecem as diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem e o CC. Estes dois documentos, além da Proposta Curricular de Santa Catarina/98 (PC-SC), subsidiam as práticas escolares dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual desse Estado. Sendo participativo, o CC pode se tornar uma peça fundamental no fazer coletivo por reunir professores, Corpo Técnico, alunos e entre outros para discutirem o processo ensino-aprendizagem.

Assim, tomou-se contato com a legislação mencionada acima e constatou-se que a principal função do Conselho é de avaliar o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Conhecer a organização e o funcionamento do Conselho de Classe, enquanto espaço avaliativo, constituiu o principal objetivo desta pesquisa. O assunto gerou alguns questionamentos, e os objetivos desta dissertação foram tentar respondê-los:

- a) como se organiza e funciona um Conselho de Classe e qual sua relação com a avaliação dos educandos ?
- b) Qual o entendimento que os professores e Corpo Técnico têm da avaliação praticada no CC?
- c) Sendo o Conselho de Classe uma instância avaliativa, como se materializa a avaliação do aluno nesse espaço escolar e qual sua participação nesse processo?

O conceito de avaliação adotado neste trabalho está fundamentado na abordagem histórico-social, que está incluída na Proposta Curricular de Santa Catarina. Nesta, a avaliação é entendida como uma prática pedagógica que, ao nortear as ações do educador, indica-lhe caminhos e possibilita-lhe a reflexão dessas ações com os educandos. Ao se enfocarem os processos de aprendizagem e a capacidade de interagir do educando, a

avaliação se torna crítica e participativa num processo dialético em uma interação dinâmica.

Para responder os questionamentos que nortearam a pesquisa, foi realizado um estudo em duas escolas situadas em Florianópolis e ambas da rede estadual de ensino, sendo este um critério fundamental na escolha das escolas. Inicialmente realizou-se um levantamento das escolas para verificar quais ainda iriam realizar Conselhos de Classe no final do ano 2000, data de início da pesquisa. Das escolas listadas, três aceitaram participar do estudo; porém, uma delas colocou restrições para o trabalho de observação nos Conselhos. Diante dessa situação, restaram apenas duas que se mostraram interessadas e abriram espaço para se proceder a pesquisa. Na realização do estudo nessas duas escolas públicas, teve-se por interesse compreender as diferenças e semelhanças a respeito da organização e do funcionamento do Conselho de Classe e sua relação com a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

As duas escolas, designadas neste trabalho de *A* e *B*, estão localizadas em área urbana da ilha de Santa Catarina e atendem predominantemente as crianças e adolescentes dos meios populares. Outras características das escolas encontram-se explicitadas no capítulo de apresentação e análise dos dados da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa são professores das disciplinas que concentram os maiores índices de reprovação (Matemática e Português) no CC e todo o Corpo Técnico da escola. Este último se constitui dos profissionais que orientam o trabalho dos professores, sendo mediadores na solução dos problemas que surgem na sala de aula. Os profissionais que constituem o Corpo Técnico são os Orientadores Educacionais, Supervisores Pedagógicos e os Diretores Geral e Adjunto. As séries estudadas foram escolhidas entre aquelas que participam dos Conselhos, optando-se pelas 5ª e 6ª séries. Os alunos foram enfocados por meio de seus depoimentos registrados nas atas dos CC.

O estudo proposto por esta dissertação emprega como forma de investigação o estudo de caso, que segundo NISBETT e WATT (1978 : 5. Apud. ANDRÉ, 1984) é ‘uma investigação sistemática de uma instância específica’. Para ANDRÉ (Ibidem : 52-3) o ‘caso’ seria

um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular. [...] sua característica mais distintiva é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada.

A metodologia utilizada para o estudo de caso, de acordo com ANDRÉ (Ibidem : 52) “é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo”. No estudo realizado, obteve-se dados mediante entrevistas com profissionais das escolas, observações de CC e Pré-Conselhos, leitura das atas dos CC e das fichas de avaliação do Pré-Conselho utilizadas pela Orientação Educacional e estudo dos documentos legais.

Após a delimitação do objeto do estudo, procedeu-se ao levantamento bibliográfico sobre Conselho de Classe e avaliação. Embora escassa, a produção encontrada a respeito de CC se revelou significativa para a compreensão da organização e seu funcionamento. O contato com essa literatura foi importante também para o conhecimento da história e desenvolvimento do CC, e para se ter exemplos concretos de situações do funcionamento desses Conselhos nas escolas. FIRME (1978), ROCHA (1982) e DALBEN (1996), entre outros autores, são referenciais importantes para a compreensão do CC enquanto parte da própria organização do ensino. A primeira autora analisa a legislação normalizadora do CC em relação às suas condições reais de funcionamento; a segunda investiga como o CC pode se constituir ou se constitui efetivamente num processo de participação dentro do sistema escolar; a terceira estuda o CC enquanto mediador na relação entre o processo de trabalho escolar e o processo pedagógico.

Da extensa bibliografia sobre avaliação, selecionou-se autores como HOFFMANN (1993), VASCONCELLOS (1994), LUCKESI (1996), SACRISTÁN e GOMEZ (1998) e PERRENOUD (1999) para a compreensão da avaliação enquanto processo educativo. Além dos autores citados, outros também foram consultados, ampliando a visão sobre o tema.

As escolas, como observa CURY (1985 : 94, Apud EVANGELISTA, 1990 : 33) são instituições pedagógicas e, como tais, “são organizações elaboradoras e difusoras das concepções de mundo, por meio de idéias pedagógicas. Nessa promoção, as idéias pedagógicas são chamadas a exercer sua função educativa”. Por isso considerou-se importante conhecer as orientações que diziam respeito à avaliação e ao CC para saber como eram compreendidas pelos professores e Corpo Técnico.

Estudou-se também a legislação nacional, Lei n.º 9394/96 que fundamenta a estadual. A análise da legislação estadual: Lei Complementar n.º 170/98/SC, Proposta Curricular 98/SC, Resolução n.º 23/2000/CEE/SC e as Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica (ensino fundamental e ensino médio/2000/SEE/SC) possibilitou compreender as orientações para a avaliação do processo ensino-aprendizagem e para o CC das duas escolas pesquisadas.

Quanto ao CC, sua organização e funcionamento, foram analisadas as orientações propostas às escolas pela legislação estadual citada acima. Sendo assim, teve-se um

panorama do Conselho nos documentos legais, partindo-se da definição e forma de realização.

Com o objetivo de se conhecer o pensamento dos professores e Corpo Técnico a respeito da avaliação e do CC, optou-se por realizar entrevistas semi-dirigidas que, além de ampliarem o campo de coleta de dados, possibilitaram ver como os diferentes sujeitos percebem as práticas de avaliação no interior deste conselho.

Optou-se por entrevistar todos os profissionais envolvidos diretamente com o CC e com o processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem, como as Orientadoras Educacionais, a Supervisora Escolar, a Diretora Adjunta, a Diretora Geral, que compõem o Corpo Técnico e alguns professores das escolas pesquisadas. Assim, na Escola *A*, foram entrevistados dois professores; três Orientadoras Educacionais; a Supervisora Escolar; a Diretora Adjunta e a Diretora Geral, totalizando oito entrevistas. Na Escola *B*, entrevistou-se dois professores; a Orientadora Educacional; o Auxiliar de Direção e a Diretora Adjunta, perfazendo o total de cinco entrevistados.

Para proceder à entrevista, elaborou-se um roteiro (anexo 2) com perguntas que visavam perceber o modo como os sujeitos da pesquisa entendiam o CC e a avaliação vivenciados por eles na escola. As principais questões desse roteiro de entrevista giraram em torno da organização e do funcionamento do Conselho, como por exemplo: funções do Pré-Conselho e CC; decisões e encaminhamentos do Conselho. Sobre a avaliação, procurou-se indagar os entrevistados acerca do modo de avaliar proposto pela Resolução n.º 23/2000; a forma como os alunos das 5ª e 6ª séries eram avaliados pelos professores, entre outras questões. Em anexo, apresenta-se os roteiros completos que serviram para orientar as entrevistas com os professores e com o Corpo Técnico. Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas, em horários previamente combinados com os sujeitos e em espaços e horários convenientes. A duração média em cada entrevista foi de aproximadamente uma hora. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas e os dados sistematizados. Apenas um professor e uma Orientadora Educacional pediram para apresentar suas respostas por escrito.

A sistematização das entrevistas, para a análise, foi elaborada por temas e subtemas com o objetivo de se cruzar os resultados com os das observações e dos documentos legais. Os temas gerais são o Conselho de Classe e a avaliação neste Conselho. Cada um destes se desdobra em subtemas como descrito a seguir. Os subtemas do CC são o entendimento dos

professores e Corpo Técnico em relação ao Conselho, função, organização e funcionamento.

O Conselho apresentou-se, nas Escolas pesquisadas, de duas formas: participativo e não participativo. O CC é definido como participativo por contar com a presença dos alunos, além dos professores e Corpo Técnico. Antes de acontecer esse tipo de Conselho é realizada uma reunião preliminar, chamada de Pré-Conselho, na qual os alunos avaliam a escola, os professores, a turma, a disciplina e os conteúdos. O segundo tipo de CC é denominado de não participativo por não ter os alunos como participantes. Verificou-se como a avaliação está sendo entendida e como se dá seu processo nas Escolas *A* e *B*.

Além desses procedimentos, foram realizadas observações das reuniões de Conselho de Classe, objetivando entender o seu funcionamento. Para tanto, observou-se os Conselhos de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental ocorridos no final do ano 2000 e durante o ano de 2001 nas Escolas *A* e *B*. Em cada reunião assistida, eram realizados Conselhos correspondentes ao número de turmas de 5ª ou 6ª séries nos turnos matutino ou vespertino, respectivamente.

As reuniões, na Escola *A*, aconteceram uma em cada bimestre, sendo realizados num só período os Conselhos de várias turmas. Assim, a Escola elaborou calendários prevendo os dias dos Conselhos; contudo, algumas vezes foram transferidos para outros dias. Na Escola *A*, foram assistidos os quinze últimos CC em 2000 e vinte e um em 2001 na forma não participativa. Observou-se dois Pré-Conselhos na Escola *A* em 2001 e dois Conselhos Participativos. Os Pré-Conselhos foram realizados durante os períodos de aula do professor regente de turma e, por esse motivo, deixou-se de assistir a três deles, pois nem sempre foi possível saber com antecedência a data de realização.

Na Escola *B*, em 2000, assistiu-se aos quatro últimos CC e no ano de 2001 a cinco não participativos. Observou-se quatro Pré-Conselhos e quatro CC Participativos durante o ano de 2001. O total geral de CC assistidos na Escola *B* é de treze. A Escola elaborou um calendário com as datas, o qual foi mantido. As reuniões, no primeiro semestre de 2001, aconteceram por bimestre; no entanto, no segundo semestre não houve possibilidade da pesquisadora assistir a todos em função da incompatibilidade de horário com o seu trabalho.

Nas reuniões do CC, observou-se o modo como os professores e Corpo Técnico avaliaram os alunos das 5ª e 6ª séries. Assim, o foco de atenção recaiu na avaliação e nos comentários tecidos a respeito dos alunos pelos professores e Corpo Técnico.

Com o objetivo de ampliar os dados referentes ao processo de avaliação nos Conselhos, procedeu-se a consulta de suas atas e das fichas dos Pré-Conselhos, que são preenchidas pelas Orientadoras Educacionais. Totalizaram seis fichas de Pré-Conselhos, das quais três são de 5ª série e três de 6ª; catorze são atas de CC, sendo destas, oito de 5ª série e seis de 6ª.

Procurou-se verificar, nos documentos mencionados, o registro das avaliações emitidas pelos professores nos CC e pelos alunos nos Pré-Conselhos. Esse material enriqueceu a análise dos dados e as observações realizadas pela pesquisadora durante os Conselhos. Criou-se algumas categorias para sistematização da análise desse material conforme segue:

- Nas Fichas dos Pré-Conselhos: avaliação da turma; do trabalho pedagógico; dos professores; dos “bons” professores; da escola;
- Nas Atas dos CC: avaliação da turma; compensações para alunos considerados “fracos”; problemas apresentados pelos alunos; encaminhamentos.

Por meio da análise desses dados, verificou-se a visão que o professor tem do aluno e da turma, contribuindo para a compreensão de sua forma de avaliar no CC.

Finaliza-se essa exposição dos procedimentos da pesquisa com uma síntese do conteúdo da presente dissertação.

O Capítulo I resgata partes das origens históricas do CC, mostrando como foi sua trajetória no ensino brasileiro e apresenta também a visão de alguns autores a respeito do Conselho. Além disso, situa o CC e a avaliação na legislação nacional e estadual para entender suas diretrizes legais.

No Capítulo II, explora-se as informações obtidas nas duas escolas que constituíram os objetos deste estudo: Escolas *A* e *B*. Estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, ambas se localizam no município de Florianópolis em diferentes bairros, atendendo crianças e jovens dos meios populares. O capítulo descreve a organização e o funcionamento do Conselho de Classe Participativo e do não Participativo. Por último, apresenta outros elementos da avaliação que ocorrem nessas escolas, procurando indicar como os alunos são avaliados pelos educadores nos Conselhos.

Na seqüência, apresenta-se as considerações finais a respeito da avaliação no Conselho de Classe observada nas duas escolas mencionadas. Os resultados da pesquisa revelam que a Escola *A* parece estar iniciando um caminho na realização de CC participativo, enquanto a Escola *B* já se encontra nessa caminhada desde 1994. Em ambas, observou-se um movimento no sentido de construir um outro modo de avaliação do processo ensino-aprendizagem fundamentado na abordagem histórico-cultural. Um dos

instrumentos utilizados, no sentido de efetivarem a mudança na avaliação, parece ser o CC, principalmente o participativo.

Não obstante os limites deste trabalho, espera-se contribuir para a ampliação dos conhecimentos a respeito de Conselho de Classe enquanto instância avaliativa. Percebe-se a importância e o peso assumidos por esse espaço no interior da escola, visto ser ele um órgão colegiado que delibera sobre questões do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO I

Conselho de Classe: uma instância de avaliação escolar

O Conselho de Classe se constitui numa importante fonte de estudos e pesquisas por ser um espaço para uma atividade de extrema responsabilidade: a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

O CC surgiu no Brasil, conforme DALBEN (1996 : 27), no momento em que havia uma abertura para “novas” idéias no campo educacional. A autora identifica, na tendência escolanovista¹ da educação, o desenvolvimento de um ideário pedagógico que valoriza as atividades coletivas entre os profissionais para discussão de um determinado tipo de atendimento aos alunos. Segundo a pesquisadora, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, contém uma nova concepção de escola para cuja organização está voltada a valorização do trabalho coletivo, bem como a discussão, a busca e a criação de novos métodos (Ibidem : 27). Portanto, DALBEN entende que essa concepção abriu espaço para a importação de idéias de outros sistemas educacionais, como no caso do sistema francês do qual se trouxe o CC para o Brasil.

FIRME (1978) assinala que a importação de idéias, quanto ao Conselho, data da década de 40. Nessa época, algumas escolas brasileiras adotaram e adaptaram atividades de ensino procedentes de modelos americano ou francês. A autora cita o exemplo da Escola Americana do Rio de Janeiro, que realizava atividades de avaliação integral e coletiva dos alunos copiadas de modelos americanos. Uma dessas atividades, segundo ela, consistia num colegiado de professores que se reunia, quinzenal ou mensalmente, de acordo com as necessidades em cada turma. Na reunião desse colegiado, eram analisados os problemas e as dificuldades de cada aluno em particular ou das próprias turmas (FIRME, Ibidem : 16). Entretanto, na visão de FIRME (Ibidem), esses modelos de CC seguidos pelas escolas brasileiras, tanto o exemplo americano quanto o francês,

revelaram-se, em muitos casos, insuficientes para atender, integralmente, às finalidades do nosso ensino: os ‘pseudo conselhos’ que aqui funcionavam, em alguns colégios, evidentemente com algumas exceções, eram formados

¹ A pedagogia escolanovista, também conhecida como Escola Nova ou Pedagogia Ativa, se baseia nas diferenças individuais do educando, entre elas os sentimentos e a espontaneidade da produção do conhecimento (LUCKESI, 1996 : 30). Essa pedagogia tenta humanizar o sistema educacional por meio da valorização dos interesses do educando, ou seja, ao descobri-los, o educador poderia ter a possibilidade de criar um clima apropriado para a manifestação deles. Recomenda-se a leitura de SAVIANI (1989); FRANCO (1991); AFONSO (2000) e BECKER (1994) para outros detalhes a respeito da pedagogia escolanovista.

por uma pequena equipe, selecionada e dirigida pelos próprios diretores dos estabelecimentos, que se incumbiam da coordenação e do planejamento didático da escola e da tomada de decisões em situações questionáveis e das mais complexas na instituição.

Para ROCHA (1982 : 19), a principal influência na instituição do CC no Brasil vem de um grupo formado por três orientadoras educacionais e sete professoras do Estado do Rio de Janeiro, que estagiaram no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, França, em 1958. Segundo esta autora, a reforma pela qual passava o ensino francês com o objetivo de democratizá-lo, buscava a organização de um sistema escolar fundamentado na observação sistemática e contínua dos alunos, procurando oferecer a eles um ensino que correspondesse a seus gostos e aptidões (INRDP – 1971 : 31, apud ROCHA, 1982 : 19). A fim de alcançar a democratização do ensino, foram criados vários Conselhos, entre eles o CC referente à turma de alunos. Este era presidido por um “professor principal”, ou eventualmente pelo diretor do estabelecimento, junto com o diretor adjunto, o inspetor geral encarregado da turma, o médico, o assistente social ou enfermeira, o conselheiro de orientação, os professores da turma, outros inspetores, e também dois representantes de pais de alunos e dois alunos eleitos pelos colegas como delegados da turma. De acordo com a mesma autora, o CC francês elaborava pareceres sobre os alunos a fim de serem transmitidos às famílias. Estas recebiam orientação quanto ao acesso dos alunos às diferentes modalidades de ensino do sistema francês, levando em consideração as suas 'aptidões' e o seu 'caráter'. Desse modo, os alunos eram encaminhados ao ensino clássico ou ao ensino moderno e técnico (INRDP, 1971 : 32, apud ROCHA, 1982 : 19/20). A respeito desses Conselhos, DALBEN (1996 : 26) argumenta que a sua atuação pedagógica ainda estava centrada numa avaliação classificatória, a qual determinava o futuro dos alunos. Em seu entendimento, essa determinação atendia a objetivos específicos do sistema de ensino francês naquele período. Embora a autora faça essa crítica, foi o modelo francês que serviu de parâmetro para a maioria dos Conselhos organizados e realizados em algumas escolas brasileiras.

Mesmo com todas as críticas, ROCHA (1982 : 18) chama a atenção para o interesse que o CC despertou nas escolas no momento em que era uma atividade educativa pouco difundida no meio escolar brasileiro. Por exemplo, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1959, organizou os Conselhos de Classe das classes experimentais, fato este que contou com financiamento do Ministério de Educação e

Cultura e a receptividade do corpo docente do Colégio. A experiência estendeu-se, *a posteriori*, a todas as turmas desse mesmo colégio e também a outras escolas, como por exemplo, o Centro Educacional de Niterói e o Colégio Brasileiro de Almeida no Estado do Rio de Janeiro, Colégio Santa Cruz de São Paulo e São João d'El-Rei em Minas Gerais². Inicialmente, segundo ROCHA (Ibidem), a implantação e difusão dos Conselhos de Classe no ensino brasileiro estavam vinculadas aos Serviços de Orientação Educacional. Posteriormente, a responsabilidade pela organização e direção dos CC passou a ser das Assessorias Pedagógicas ou Serviços de Orientação Pedagógica da escola, em conformidade com a orientação dos documentos legais.

Nos estudos de ROCHA (Ibidem), nota-se a menção de um novo elemento no CC, a figura do Orientador Educacional, que não estava relacionado nos primeiros Conselhos denominados por FIRME (Ibidem) como 'pseudo conselhos'. Pelos fatos da Orientação Educacional ser do final da década de 40 - configurada na década de 50 - e de três orientadoras educacionais trazerem a experiência do Conselho, pode-se dizer que a instituição do CC no Brasil se inicia juntamente com a estruturação do Serviço de Orientação Educacional³. Com isso, verifica-se que a coordenação do Conselho desloca-se da figura do diretor para a figura do Orientador Educacional. Nessa perspectiva, pode-se considerar um avanço dos conselhos relatados por FIRME (Ibidem) para os anteriormente citados por ROCHA (Ibidem).

Mesmo sem nenhuma lei específica formalizando a instituição do Conselho, FIRME (1978 : 15) assinala que a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4.024 de 1961, que desde 1948 começou a ser pensada e gestada, desencadeia o compromisso dos docentes com a avaliação dos alunos. Por outro lado, de acordo com a autora, essa Lei também abriu perspectivas de renovação e autonomia para que as escolas utilizassem novos métodos

² Para maiores detalhes sobre as experiências de CC nestes estabelecimentos de ensino, recomenda-se a leitura de FIRME (1978).

³ Uma das funções do Orientador Educacional, no momento de seu surgimento, era cuidar da criança e da família. Para tal, a Orientação Educacional embasou seu trabalho num recorte da Psicologia: os testes. Teste de QI, avaliação da aprendizagem e todas as medidas educacionais. O próprio currículo da Pedagogia da década de 50 referenciava as medidas, a inspeção e principalmente a base da relação professor/aluno e professor/pai. A avaliação volta-se para a mensuração de comportamentos por intermédio de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos educandos. Segundo AFONSO (2000 : 31), os psicólogos do início do século XX "viveram obcecados com a idéia de que era possível atingir, por meio dos testes, um conhecimento objectivo ou científico das características dos indivíduos, e que isso permitiria estabelecer a forma ideal de sua inserção na estrutura social e ocupacional". Assim, a chamada *teoria dos testes* (testes de inteligência, testes de aptidão), que prevê o sucesso dos indivíduos na escola e na sociedade, serve para a consolidação do capitalismo liberal e cria uma base racional a fim de explicar as diferenças individuais na escola e na sociedade (AFONSO, 2000 : 32). Os testes, de acordo com Karier (1982, p. 235-236, apud AFONSO, Ibidem : 32), também servem para as classes mais baixas se convencerem de que a sua situação na vida é parte da ordem natural das coisas. Esse pensamento integra uma política discriminatória e excludente.

pedagógicos⁴. Dessa maneira, surge a necessidade das escolas criarem um mecanismo ou um processo que possibilitasse aos professores a emissão de um juízo mais completo em relação ao rendimento escolar dos alunos. Segundo FIRME (Ibidem), pode-se dizer que a prática do CC foi legitimada por essa Lei mesmo sem defini-lo ou regulamentá-lo para as escolas brasileiras. Mas, conforme DALBEN (1996 : 29), a implantação do CC ocorreu indiretamente por meio de orientações do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - Premen. Este programa foi regulamentado pelo Decreto 63.914, de 27/12/68⁵ e visava a ampliação da oferta de matrículas para a área do ensino médio, como também a reformulação da escola média com a implantação de um “novo modelo de escola de 1º. Ciclo”. Este novo modelo apresentava o CC como um dos órgãos constituintes da escola.

ROCHA (1982 : 26) também destaca a contribuição indireta da Lei 5.692/71⁶ para a instituição do Conselho. Segundo a autora, esta Lei não possui nenhum artigo ou parágrafo específico criando ou regulamentando o Conselho; entretanto, a reformulação dos critérios de avaliação⁷ implicou em necessidades de reestruturação do ensino. Essa reformulação, para ROCHA (Ibidem), serviu de embasamento na introdução e na posterior institucionalização dos Conselhos de Classe nas escolas. A preocupação da Lei com a avaliação global, diagnóstica, formativa e somativa, para a autora, mostra a influência indireta dessa Lei sobre a criação dos CC. Esse tipo de avaliação implica em novos instrumentos ou alternativas que respondam a necessidade de sua reestruturação. Pode-se dizer, com isso, que o resgate da experiência do CC foi um dos instrumentos para essa reestruturação. Assim, o Conselho vem para suprir as necessidades pedagógicas daquele período.

DALBEN (1996) ainda acrescenta que a Lei 5.692/71⁸ era de orientação

⁴ LDB 4.024/61 – “Art. 20 – Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais; b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos” (LEI n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961, mimeografada).

⁵ Segundo GERMANO (1994 : 46), no período “pós-68” houve uma repressão muito grande a professores e alunos “indesejáveis ao regime”. Havia “um severo controle político e ideológico do ensino, em todos os níveis, visando a eliminação do exercício da crítica social, numa clara manobra para coibir a contestação política”. Nesse caso, pode-se pensar que o CC pode ter sido um dos órgãos da Escola A também exercer esse papel.

⁶ A Lei 5.692/71 tenta reestruturar o ensino, tornando obrigatórios 8 anos de ensino para todas as crianças de 7 a 14 anos. Esta Lei também tentou instituir um processo de democratização.

⁷ A Lei 5.692/71 ressalta os aspectos qualitativos do processo ensino-aprendizagem, principalmente em seu § 1º do artigo 14. “Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida”.

⁸ Esta lei também estruturou e regulamentou os Serviços de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, sendo estes os protagonistas do CC.

pragmática e tecnicista,⁹ que visava as necessidades econômicas e as exigências do mercado de trabalho. Com isso, essa Lei introduziu um sistema educativo centrado em transformar o estudante em um indivíduo treinável, "instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade deste" (Ibidem : 28).¹⁰ Na visão da mesma autora, o objetivo fundamental da Lei 5.692/71 era o atendimento individualizado das potencialidades dos alunos. Assim, no entender de DALBEN (1996), o CC foi implantado como órgão da instituição escolar com a função essencialmente avaliativa. Como se pode observar, as expectativas que se tinham de um aluno era que ele fosse respeitador, conformado, organizado e seguisse ordens. Estes eram valores do capital. Portanto, era grande a preocupação em controlar os alunos. Diante disso, acrescenta-se mais uma função ao CC: a formação desse indivíduo. Desse modo, a excessiva preocupação da Orientação Educacional e dos professores centrava-se no comportamento do aluno.

DALBEN (Ibidem) ainda acrescenta que o surgimento do CC estava embasado no pressuposto de que, num processo coletivo de avaliação, a existência de diversos profissionais com diferentes perspectivas de avaliar o aluno possibilitaria uma tomada de decisões mais acertadas. Esse pressuposto remete à democratização do ensino instituída pela Lei 5.692/71, a qual implicava a formação de um procedimento coletivo para avaliação não somente dos alunos, mas também do trabalho docente. E para isso se efetivar, o CC se mostrava como um dos possíveis instrumentos a ser utilizado para esse fim. Nesse contexto, a autora discute o papel do CC:

Com essa perspectiva funcionalista de avaliação do processo pedagógico, ao Conselho de Classe caberia o papel de aglutinar as diferentes análises dos diversos profissionais, além de possibilitar o seu desenvolvimento, na sua própria capacidade de análise do aluno, do trabalho docente como um todo, numa perspectiva de autodesenvolvimento e de desenvolvimento de novas metodologias para o atendimento do discente. Portanto, o Conselho de Classe

⁹ A tendência tecnicista centra-se na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos, tendo como princípio o rendimento do educando (LUCKESI, 1996). Portanto, aprender é uma questão de modificar o seu desempenho, por meio de técnicas de ensino. Assim, o ensino desenvolve e treina habilidades e capacidades formais como leitura, escrita, cálculo, solução de problemas, planejamento, reflexão, etc. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998 : 68). Desse modo, a avaliação verifica habilidades, atitudes e os conhecimentos específicos. Isso é importante para a preparação da mão-de-obra, função principal da educação nessa tendência. Para outros detalhes em relação à pedagogia tecnicista recomenda-se a leitura de SAVIANI (1998) e EVANGELISTA (1990).

¹⁰ Para DALBEN (Ibidem : 30/31) este foi um momento de transformações no sistema escolar, embasado por algumas teorias, entre elas a estrutural funcionalista, a do capital humano e a da modernização, "compondo um corpo lógico que neutralizava as diversas contradições manifestadas diante das inúmeras interpretações que a lei sugeria". Há muito o que discorrer a respeito destas teorias, principalmente por estarem envolvidas com questões políticas, econômicas, sociais e educacionais.

teria como papel fundamental dinamizar o processo de avaliação, por intermédio da riqueza das análises múltiplas de seus participantes, e estruturar os trabalhos pedagógicos segundo essas análises coletivas, permitindo-se um fazer coletivo (p.112).

Diante da argumentação da autora, verifica-se que os Conselhos de Classe foram instituídos a fim de orientar os professores na avaliação permanente dos alunos para analisar as causas de rendimentos altos e baixos, criar condições de assistência aos alunos com dificuldades, aperfeiçoar o trabalho cotidiano do professor e desenvolver a avaliação contínua do próprio trabalho. Tudo isso visava a democratização do ensino e a preparação do sujeito para a entrada no mundo do capital. Mas, sete, oito anos depois da Lei 5.692, o CC ainda é caracterizado, por autoras do período, na perspectiva idealizadora de uma possível mudança.

Uma dessas autoras é GARCIA¹¹ (1977 : 145), para quem o Conselho aprimora e dinamiza a ação educativa e subsidia o replanejamento curricular em seu todo. Também favorece essa ação na medida em que representa uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional da equipe. Portanto, para esta autora, tanto a avaliação quanto o CC são expressões e instrumentos de uma “nova”¹² atitude em oposição à tradicional de julgar os alunos¹³.

FIRME (1978) também compreende o CC como instrumento de mudança por ele atingir a ação educativa da escola e cumprir algumas funções, como implantar uma filosofia de educação na escola ou retificar algum de seus aspectos; questionar e contestar os objetivos pretendidos em relação aos educandos e educadores; descobrir problemas e orientar soluções viáveis; aproximar o corpo docente e o Corpo Técnico, entre outras. Dessa maneira, na visão desta autora, a ação dos Conselhos tem como conseqüências:

¹¹ GARCIA, ao discorrer sobre o CC, pauta-se nas experiências das quais participou como diretora de um colégio, de outras que tomou conhecimento e também as resultantes de sua posição política como membro do Conselho Federal de Educação e Presidente do Conselho Estadual do Rio de Janeiro. Ela também foi uma das signatárias do parecer que regulamentou os Conselhos de Classe para a rede oficial de ensino do Rio de Janeiro.

¹² Conforme expressão da autora citada.

¹³ A atitude de julgar os alunos, está baseada na pedagogia tradicional. Esta tendência visa a quantidade e a exatidão, por intermédio da memorização do que o educando consegue reproduzir. Seus pontos centrais são o professor e a transmissão do conteúdo. BECKER (1994 : 90) afirma que essa pedagogia, “legitimada pela epistemologia empiricista, configura o próprio quadro da **reprodução da ideologia**: reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade” (grifos do autor). Não há preocupação com o educando, mas com o conteúdo. Todos os educandos são vistos da mesma maneira, ou seja, todos com o mesmo ritmo de aprender e de progredir.

Para maiores detalhes sobre esta pedagogia, recomenda-se a leitura de SAVIANI (1989); DALBEN (1998); SACRISTÁN E GÓMEZ, (1998); MIZUKAMI (1986); PERRENOUD (1999) e LUCKESI (1996).

[...] o melhor conhecimento das turmas como grupo, a integração entre disciplinas, o replanejamento curricular, o desenvolvimento no professor de hábitos de observação, diálogo e entrevista com seus alunos, a discussão e eliminação de preconceitos em relação a pessoas, formas de avaliação e maneiras de ensinar, entre outros aspectos (FIRME, *Ibidem* : 7).

Desse modo, FIRME (*Ibidem*) pensa o CC como uma atividade psicopedagógica e interdisciplinar. Caracteriza-o como etapa de síntese do processo avaliatório do desempenho do educando e, conseqüentemente, a do educador. Assim, a autora (*Idem* : 3) evidencia o CC como um espaço com maiores condições de realizar a síntese do quantitativo com o qualitativo e do esforço do professor em ensinar com a ação do aluno em aprender. De acordo com a pesquisadora, isso é possível pelo fato do CC criar a oportunidade para se efetivar a avaliação cooperativa no sentido de atribuírem conceitos resultantes de um consenso geral.

GARCIA (*Ibidem*) e FIRME (*Ibidem*), sete anos após a Lei 5.692/71, consideram o CC instrumento de mudança, ou seja, mudança desejada mas que não foi concretizada; no entanto, ainda continua sendo idealizada. Foi um período em que não se efetivou a democratização do ensino proposta por essa Lei. Na visão das autoras, o CC poderia ser o instrumento para viabilizar uma mudança, pois é uma reunião de professores para discutir as questões de avaliação. Talvez fosse esse o instrumento para propiciar uma modificação não das condições das avaliações, mas das condições da escola. Mas para isso se efetivar, seria necessário, além de uma nova atitude, dinamizar a ação educativa, o replanejamento curricular e o esforço de assegurar o qualitativo pelo quantitativo.

Pelo fato do processo de democratização não ter se efetivado na década de 70, a de 80 sofreu profundas transformações, conforme HENTZ E HERTER (1996)¹⁴, como conseqüência do processo de redemocratização da sociedade brasileira. São exemplos: a anistia; a 1ª Conferência Brasileira de Educação; a articulação do Movimento Nacional de Reorientação Curricular. Disputava-se a hegemonia por um outro modelo pedagógico, não mais tecnicista, de acordo com HENTZ E HERTER (*Ibidem*). Um modelo que considerasse o aluno como sujeito ativo e não mais passivo como antes. Novamente o CC aparece como um dos instrumentos de possibilidade para a formação desse sujeito.

¹⁴ HENTZ foi Coordenador Geral de Ensino e Coordenador do Grupo Multidisciplinar da Proposta Curricular de Santa Catarina e HERTER coordenou o processo de Organização Curricular na Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina.

Nessa perspectiva, alguns autores da década de 80 configuram o Conselho como uma reunião dos professores de uma turma com múltiplos objetivos. Para ROCHA (1982) o CC além de avaliar o aproveitamento dos alunos da turma como um todo, propicia o conhecimento mais profundo do aluno e a integração dos educadores e de outros elementos da escola. ROCHA (Ibidem) entende que o Conselho é o momento em que todos os educadores de uma turma se encontram numa situação profissional, pois antes da instituição dessa instância o educador desenvolvia seu trabalho numa situação de isolamento. Com isso, vê-se que o Conselho proporcionou aos educadores o fazer coletivo.

SCHMITZ (1984 : 161), outro autor da década de 80, corrobora com o comentário da autora acima ao considerar o CC como o “organismo” que integra as avaliações parciais já realizadas pelos professores, individualmente em suas disciplinas, no decorrer do ano letivo. Para ele, nenhum educador tem condições de avaliar totalmente os seus alunos, isoladamente. Além disso, este autor considera que o CC pode: a) revelar deficiências, problemas e tendências em relação aos alunos; b) manter contato permanente da família com o desempenho do aluno; c) modificar o desempenho dos professores e alunos, partindo da visão do rendimento geral e global da classe como um todo; d) integrar os professores, sugerir outras formas de atuação e procedimento, considerando o conhecimento da situação global da classe e dos alunos como grupo; e por último, e) alcançar os objetivos da escola pela integração entre os professores. Além disso, SCHMITZ (Ibidem) entende que o CC também pode avaliar a própria escola e os professores por ser comum, segundo ele, deter-se na análise sobre os educandos enquanto os problemas reais talvez estejam nos educadores ou nos objetivos da escola ou da classe.

WERNECK (1987), de uma certa maneira, compartilha da visão do autor acima ao assinalar que a prática do CC surge como uma forma de combater as distorções da avaliação. Segundo ele, algumas falhas ocorridas nos conselhos devem-se à interpretação de certos objetivos, a qual provoca confusão de conceitos e, conseqüentemente, erros na avaliação. O autor cita como exemplo os objetivos comportamentais (aspecto do desempenho do educando; a sua evolução durante o curso) que são avaliados como os comportamentos apresentados pelo aluno (urbanidade, educação, boas maneiras, cortesia). Entretanto, para WERNECK (Ibidem), o Conselho possibilita apreciar, de forma ampla, aspectos educativos; avaliar elementos relevantes do aprendizado; detectar qualidades vistas por um professor e não pelo outro. Segundo o pesquisador, o CC oportuniza examinar o educando no seu todo, como uma pessoa engajada no processo pedagógico, sem considerar que todos devem ser especialistas em tudo. Dessa forma, o autor considera o CC como a instância que avalia em função de realidades concretas, de objetivos atingidos, de adequação de avaliações a estes objetivos, de critérios de desempenho realmente verificados, ou seja, o Conselho avalia dados concretos fornecidos por vários setores da

equipe. Nesse contexto, segundo WERNECK (Ibidem), o educando, nesta fase de seu crescimento, será visto sob vários aspectos inerentes ao seu processo de aprendizagem.

Mesmo a década de 80 sendo conhecida como década da desilusão, por não ter se efetivado a democratização do ensino, alguns autores reconhecem o CC como instrumento para a reorganização da escola como um todo. À medida que o Conselho integra os educadores e os demais membros da equipe da escola num fazer coletivo, acredita-se que os alunos possam ser avaliados no seu todo, isto é, sob diversos aspectos do seu processo ensino-aprendizagem. Visto desse modo pelos autores, o CC pode criar uma dinâmica diferenciada para a escola que fracassou.

Nesse contexto, de acordo com HENTZ E HERTER (Ibidem), “é que várias propostas curriculares nos estados brasileiros incorporaram as contribuições Construtivistas/Interacionistas” (Ibidem : 162). Um desses Estados foi o de Santa Catarina. A partir de 1986, ainda segundo os mesmos autores, houve a criação e vitória de um governo de “coalizão de centro”. Dessa maneira, HENTZ e HERTER (Ibidem) assinalam a admissão, na Secretaria de Educação, de alguns educadores comprometidos com o movimento nacional de luta dos educadores em transformar a função social da escola. Os pesquisadores demarcam a década de 80 como a de disputa por um outro modelo de pedagogia voltada para esta transformação. É nessa época, conforme os autores citados, que surge a Proposta Curricular de Santa Catarina, fundamentada na pedagogia histórico-cultural¹⁵. Os objetivos dessa proposta eram entender o homem em sua relação com o meio concreto, contextualizado social, econômico e culturalmente, bem como o papel da educação na sociedade (HENTZ e HERTER, Ibidem).

Com esse cenário se inicia a década de 90, que segundo FRANCO et al. (2000), ficou marcada pela prioridade do tema da avaliação, tanto no que se refere aos sistemas educacionais quanto às iniciativas para superar o caráter excludente da avaliação tradicional. Esta é a década em que o governo liberal institui uma nova legislação, que não corresponde com a realidade do ensino brasileiro. O início da década de 90 é a denúncia do fracasso da democratização e o momento de uma tentativa de reestruturação do ensino.

É nesse contexto que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – a qual atribui grande importância à avaliação. Pode-se verificá-la em seu Art. 9º, inciso VI, na incumbência da União em “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Esta Lei também institui, a partir de 1997, a Década da Educação, período no qual os Municípios, Estados e União devem integrar todos os

¹⁵ Esta teoria histórico-cultural será melhor detalhada em páginas posteriores.

estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação de rendimento escolar (Ibidem, 1996, Art. 87, § 3º, IV).

Além de enfatizar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, orienta no sentido da participação de todos aqueles que se encontram envolvidos com o processo ensino-aprendizagem do educando. Menciona para tal, em seu Art. 14, inciso II, os conselhos escolares ou equivalentes, entre os quais se inclui o Conselho de Classe. Como se pode observar, o CC se configura, na década de 90, como um instrumento de “participação das comunidades escolar e local [...]”, conforme a Lei n.º 9.394/96.

Esta Lei também incumbe aos Estados a responsabilidade de elaborar e executar políticas e planos educacionais articulados com as diretrizes e planos nacionais de educação. Partindo dessa orientação, o Estado de Santa Catarina sanciona em 1998, no governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira, a Lei do Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina – Complementar n.º 170, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Esta responsabiliza o Conselho Estadual de Educação – CEE/SC – e a Secretaria de Educação e Desporto – SED/SC - da elaboração e execução de políticas e planos educacionais em SC. Com base nessa determinação, esses órgãos elaboraram diretrizes, no ano 2000, orientando o processo de ensino-aprendizagem e o CC. Dessa forma, as escolas públicas estaduais receberam, naquele ano, dois documentos: a Resolução n.º 23/2000 – CEE/SC e as Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica: ensino fundamental e ensino médio/2000 – SED/SC, fixando as diretrizes para a organização e o funcionamento das práticas escolares dos estabelecimentos de ensino. Estes documentos encontram-se consubstanciados na Lei n.º 9.394/96 e ampliam as questões referentes ao CC e avaliação não especificadas por ela.

Assim, a Lei Complementar n.º 170/98, estadual, interpreta questões da nacional que são apresentadas de forma geral. Quanto ao Conselho de Classe, este se encontra citado indiretamente na Lei 9.394/96, que menciona “a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (TÍTULO IV, Art. 14, II). Nesse sentido, a Lei estadual amplia a discussão da nacional ao citar o CC participativo como parte da avaliação do rendimento escolar. “Incluir conselhos de classe participativos, envolvendo todos os sujeitos do processo, ou comissões específicas [...]” (TÍTULO V, CAPÍTULO II, Art. 26, VI, c). A Lei Complementar n.º 170/98 também define a comunidade escolar que deve participar do CC, como visto acima na nacional. Assim, o Conselho se torna participativo, contando com a presença da comunidade escolar, a qual é composta pelo conjunto de “docentes e especialistas lotados e em exercício na instituição; pessoal técnico-administrativo e de serviços lotado e em exercício na instituição; pais ou responsáveis pelos educandos; educandos matriculados e com frequência regular na instituição” (Lei Complementar n.º 170/98, Capítulo III, Art. 15, Parágrafo único).

Essa composição do CC pode ser considerada um avanço desde os primeiros Conselhos descritos por FIRME (Ibidem), dos quais apenas participavam um professor por série, escolhido pela direção do estabelecimento. GARCIA (Ibidem) sugere ampliar essa participação ao mencionar a presença de todos os elementos da equipe pedagógica que atuam com um determinado grupo de alunos (professores, orientador educacional, diretor da escola, professor representante de turma). SCHMITZ (Ibidem) idealizou um CC do qual fizesse parte, além dos citados por GARCIA (Ibidem), um aluno eleito pela turma para representá-la. Como se pode observar, a inclusão de todos os alunos e pais no Conselho, bem como o pessoal técnico-administrativo e de serviços, é uma inovação da Lei n.º 9.394/96, referendada pela Lei Complementar n.º 170/98/SC. Por sua vez, esta última respalda a Resolução n.º 23/2000, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) e as Diretrizes para a organização da prática escolar: ensino fundamental e ensino médio, da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED/SC) de Santa Catarina, documentos que estabelecem diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem e Conselho de Classe, as quais embasam as ações das duas escolas pesquisadas.

Os dois documentos citados acima ampliam a discussão do CC participativo trazido pela Lei Complementar n.º 170/98, a qual apenas menciona a inclusão de “conselhos de classe participativos, envolvendo todos os sujeitos do processo, ou comissões específicas, cabendo-lhes definir encaminhamentos e alternativas” (TÍTULO V, CAPÍTULO II, Art. 26, VI, c). A Resolução n.º 23/2000 (CAPÍTULO V, Art. 20-23) amplia essa discussão a respeito do CC, definindo suas diretrizes. Assim, configura o Conselho como o órgão que possibilita uma série de ações, entre elas a avaliação realizada na escola. Esta diz respeito ao educando, a todos os envolvidos no trabalho educativo, ao processo ensino-aprendizagem e à prática docente. O órgão CC também permite estabelecer e implementar ações para superar dificuldades- verificando seus resultados- bem como definir e revisar os critérios para a avaliação. Ainda possibilita “a avaliação da prática docente, enquanto motivação e produção de condições de apropriação do conhecimento, no que se refere: à metodologia, aos conteúdos programáticos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas” (Ibidem, 2000 : Fls. 6). Em seu Art. 22, a Resolução (Ibidem : Fls. 6) ainda acrescenta que o CC pode propor ações visando a melhoria da aprendizagem, bem como definir a aprovação/reprovação dos educandos.

Além do exposto pela Resolução, a Proposta Curricular de SC (1998 : 75) ainda configura o CC como o espaço no qual os envolvidos podem analisar os avanços e os entraves, retomando e reorganizando a ação educativa. O que isso exige? Um coletivo comprometido com o processo ensino-aprendizagem e tudo que ele envolve, ou seja, conteúdos, professores, alunos, disciplinas, método. Que tipo de ação é essa? Uma ação pensada por um coletivo, que toma decisões coletivas quanto a reestruturação do trabalho pedagógico.

As Diretrizes da SED (2000 : 27) complementam a configuração do CC, acrescentando que embora ele seja uma instância de caráter consultivo e deliberativo, pode se constituir num espaço educativo para debater, questionar e analisar coletivamente o desempenho pedagógico da equipe de profissionais.

Esse ideário da SED para o CC também foi pensado anteriormente por DALBEN (1996) ao realizar uma pesquisa numa das escolas municipais de Belo Horizonte. Para a autora, o CC deveria promover a articulação coletiva dos profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade. A pesquisadora ainda entendia que os educadores poderiam se permitir comentar e sugerir sobre a prática dos colegas e da sua, na tentativa de melhor perceber as dificuldades dos educandos. Porém, WERNECK (1987) aponta para a dificuldade de alguns professores, pela origem de sua formação, aceitarem esse tipo de prática. Isso significa dizer, segundo este autor, que o educador veio de uma formação, a qual lhe ensinou que sua ação pedagógica e o resultado dela não seriam submetidos à avaliação.

Diante dessa exposição, pode-se dizer que o ideário dos autores encontra-se presente nas diretrizes estabelecidas pela SED, pois em sua proposta há uma perspectiva de trabalho coletivo. E mais que isso, de que o CC seja um instrumento de rediscussão do sistema escolar, isto é, que no Conselho também se avalie, além dos alunos, o método, o professor, o conteúdo, a estrutura da sala de aula, a estrutura da escola e até mesmo a reivindicação dos pais. Pode-se observar um grande avanço dos Conselhos citados anteriormente pelos autores com esse proposto pela SED. A perspectiva de participação efetiva dos pais, para discutir o pedagógico, amplia a visão de CC.

Nas mesmas Diretrizes da SED (Ibidem : 27), o Conselho também aparece “como possibilidade para uma avaliação prática reflexiva, qualitativa e crítica, que considere o aluno na sua totalidade e, quando necessário, para a reorganização curricular”. Portanto, o CC está sendo configurado nesta legislação como um espaço para debate da avaliação do processo ensino-aprendizagem, do educando, dos educadores, da escola e da prática docente. Mas como essa avaliação está sendo apresentada nessa mesma legislação que trata do CC? Em primeiro lugar, a Lei 9.394/96 incumbe a União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental [...] em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (TÍTULO IV, Art. 9º, VI). Essa discussão é ampliada na Lei Complementar n.º 170/98/SC¹⁶ que especifica a avaliação e como ela deve se configurar na prática pedagógica. Assim, nesta Lei, a avaliação resulta da reflexão sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem a fim de superar dificuldades, retomar, reavaliar, reorganizar e reeducar os sujeitos nele envolvidos. Entendida por esse ângulo, a Proposta Curricular/SC (SANTA CATARINA, SED, 1998 : 75) ainda acrescenta que ela “pode vir a funcionar como processo de apropriação do próprio trabalho que realizam professor e o aluno”. Portanto, a avaliação é vista como instrumento e resultado de reflexão

do processo ensino-aprendizagem, subsidiando o professor para avaliar seu próprio processo de ensino no sentido de aperfeiçoá-lo (SANTA CATARINA, CEE, 1998).

Essa discussão remete a necessidade de uma avaliação comprometida com um ensino significativo, isto é, a construção de novos conhecimentos, considerando o que o educando traz de seu cotidiano (suas idéias sobre os objetos, fatos e fenômenos) (REGO, 1997 : 105). Desse modo, a avaliação é entendida como uma prática pedagógica que, ao nortear as ações do educador, indica-lhe caminhos e possibilita-lhe a reflexão dessas ações com os educandos. Ao serem enfocados os processos de aprendizagem e a capacidade de interação do educando, a avaliação se torna crítica e participativa num processo dialético, numa interação dinâmica. Ao tornar transparentes os objetivos e a proposta pedagógica, o educador e os educandos podem avaliar a prática educativa como um todo, identificando suas dificuldades e possibilidades (SANTA CATARINA, SED, 1998). Nessa perspectiva, educador e educando se tornam sujeitos do processo educativo numa ação conjunta por meio do diálogo, considerando o mundo, a história e a realidade na qual vivem (SOUZA, 1992 : 10).

Dessa forma, o educando é visto como um sujeito ativo que constrói o conhecimento. Daí ser fundamental para a avaliação da aprendizagem, em todos os níveis, o entendimento da atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do *motivo* e da *finalidade* dessa ação. As ações humanas não são atos isolados. São atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por *motivos específicos* e orientados para uma *finalidade consciente* (FRANCO, 1991 : 24).

Educadores e educandos são sujeitos do processo de apropriação do conhecimento; os primeiros como detentores do conhecimento e os segundos como sujeitos que, na sua interação social, se relacionam com esse conhecimento (HENTZ, 1996). É nessa relação dialética que se insere a avaliação, possibilitando a ambos refletirem sobre a prática pedagógica.

A avaliação, nesse sentido, configura-se como um processo permanente de ação-reflexão-ação, contínuo e cumulativo, a fim de proporcionar avanços, progressões e inclusões na dinâmica da aprendizagem dos alunos, respeitando as características individuais dos sujeitos envolvidos (SANTA CATARINA, SED, 1998). Isso significa uma avaliação das diferentes formas de apropriação do conhecimento, entendendo a heterogeneidade e a diversidade encontradas numa sala de aula. Cada educando constrói seu conhecimento de acordo com suas vivências na interação com seu meio.

HOFFMANN (1993 : 54) comenta que “se concebermos a aprendizagem como a sucessão de aquisições constantes e dependentes da oportunidade que o meio lhe oferece, assumimos o compromisso diante das diferenças individuais dos alunos”. Porém, para um educador avaliar todos os educandos, respeitando suas características individuais e socioculturais, ainda segundo a autora, ele precisa superar as posturas convencionais na

¹⁶ Ver no Anexo 1, os incisos do Art. 26 da Lei Complementar referentes a avaliação.

avaliação do desempenho, aprofundar questões de aprendizagem e respeitar todas as respostas (Ibidem : 58).

A proposta de avaliação da SED/SC pode ser um caminho para o educador não se colocar na postura convencional assinalada por HOFFMANN (Ibidem). Essa proposta exige que o professor seja mediador e desafiador do aluno no processo ensino-aprendizagem, fazendo e refazendo caminhos numa permanente atitude investigadora frente ao conhecimento (SANTA CATARINA, SED, 1998 : 84). Por outro lado precisa considerar “o aluno como um indivíduo com aspectos sociais, culturais, biológicos e afetivos diferenciados [...]”. O professor deve considerar que os conhecimentos dos educandos não se limitam à sala de aula, princípio este coerente com a teoria sócio-cultural. Nesse sentido, cabe ao educador ampliá-los, “trabalhando o conhecimento científico e tecnológico, superando o senso comum” (SANTA CATARINA, SED, 2000 : 70). O educador também deve compreender as defasagens de aprendizagem, identificando “as diferentes formas de apropriação dos conceitos científicos elaborados pelos alunos” (Ibidem : 69).

A teoria sócio-cultural, também conhecida como histórico-cultural, vem influenciando a avaliação desde a década de 90. Ela procura romper com as concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, ao considerar o processo de formação do homem em suas relações com o social. A abordagem histórico-cultural teve como precursor Lev Semionovich Vygotsky (1896 – 1934) que, fundamentado nos princípios do materialismo histórico dialético, considerava o homem "como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura" (REGO, 1997 : 93). Isto significa que o homem, desde o nascimento, estabelece uma relação dialética com o meio social e a cultura nos quais se encontra inserido. Desse modo, o homem internaliza as formas culturais ao mesmo tempo em que as transforma e intervém no meio.

O materialismo histórico dialético concebe a existência de indivíduos humanos vivos que se diferenciam dos animais desde o momento em que produzem seus meios de vida (MARX e ENGELS, 1996 : 27). Esses indivíduos determinam e são determinados pelas relações de produção e, enquanto produtores, atuam de um modo também determinado, estabelecendo entre si certas relações sociais e políticas. São esses homens que produzem suas representações, suas idéias, etc.; portanto, sujeitos ativos que "ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar" (Ibidem : 37).

Assim, o homem considerado como um ser histórico-cultural produz bens materiais, idéias e qualidades. Sua essência é a unidade da objetividade (alcançada no trabalho) e da subjetividade. Marx e Engels compreendem o homem por meio da práxis. É pelo trabalho que o homem cria um modo de existência, realizando sua mediação entre si e os demais.

Isto significa que o homem constrói sua história, sendo seu primeiro ato histórico a produção da própria vida material.

Segundo o materialismo histórico dialético, o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas idéias e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta realidade que provocam mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e transformação da sociedade humana ocorre de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento (REGO, 1997 : 97).

Portanto, o homem, como ser histórico e social, no desejo de satisfazer suas necessidades, trabalha, transforma a natureza e estabelece relações com outros homens, produzindo conhecimentos, construindo a sociedade e fazendo história. Na perspectiva dialética, o sujeito e o objeto de conhecimento dependem um do outro, isto é, a relação entre eles é recíproca e se constitui pelo processo histórico-social (REGO, *Ibidem* : 97).

Os postulados de Vygotsky, baseados nos princípios acima, contribuem para refletir sobre a apropriação do conhecimento científico sem desconsiderar que o acesso a esse conhecimento depende de fatores de ordem social, política e econômica da qualidade do ensino.

Por esse motivo, no momento da avaliação do processo ensino-aprendizagem, o educador deve utilizar diferentes recursos, como por exemplo: “a observação, o registro diário e a reflexão constante, que podem se expressar nas formas de dossiês, sumários, relatórios descritivos e outros” (SANTA CATARINA, SED, 1998 : 83/84). Além desses, também podem ser utilizados: “provas, testes, exercícios, trabalhos escritos individuais e coletivos, pesquisa e outros”. O documento da SED (2000 : 70), em relação a esta questão, salienta “a importância da diversidade de instrumentos utilizados para a avaliação que sempre devem estar em consonância com os objetivos, as metodologias educacionais e os critérios avaliativos”. Estes devem fazer parte da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, na qual o educador deve participar de sua elaboração, de acordo com a Lei 9.394/96. Além disso, a Lei Complementar n.º 170/98 acrescenta que a proposta pedagógica, referenciada como Projeto Político Pedagógico (PPP), deve conter os princípios gerais do regimento escolar do estabelecimento de ensino, bem como os administrativos, os currículos escolares e demais processos da atividade escolar.

As Diretrizes da SED (2000 : 6) apresentam o PPP como o instrumento de organização e orientação das ações do estabelecimento de ensino. Segundo esse documento legal (*Ibidem*), o PPP deve contribuir para a identidade e autonomia da escola, retratando efetivamente a realidade escolar. Para as Diretrizes da SED (*Ibidem*), esse é um documento definido coletivamente pela escola, o qual deve explicitar a sua concepção filosófica

pedagógica, que norteará o processo ensino-aprendizagem, bem como conterá os procedimentos da organização escolar e do ensino em conformidade com a legislação. Além disso, as Diretrizes da SED (Ibidem) também consideram o PPP como um instrumento de gestão democrática, constituindo-se numa importante decisão política. Conforme essas Diretrizes (Ibidem), o PPP é fruto do movimento de “ação-reflexão-ação” construído e vivenciado por todos os envolvidos no processo educativo, em todos os momentos.

As diretrizes para a elaboração do PPP foram estabelecidas pela Resolução n.º 17 de 1999 do Conselho Estadual de Educação/SC. Esta Resolução determina em seu Art. 2º que “a formulação e opção por uma concepção filosófica deverá estar embasada e substanciada em experiências práticas, produzidas a partir de sólidas concepções doutrinárias e fundamentadas nos princípios de socialização do saber e solidariedade humana” (SANTA CATARINA, CEE, 1999).

O papel de destaque assumido pelo PPP, na legislação estudada, pode estar relacionado ao fato dele ser um instrumento de definição dos processos escolares. Entretanto, na perspectiva de FREITAS (1995 : 143)

[...] há uma tendência para que a função social atribuída à escola capitalista seja retransmitida ao seu projeto político-pedagógico, o qual procura controlar as ações no interior da escola e da sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/político da escola. Tais contradições são testemunho dessa tendência.

O controle das ações no interior da escola e da sala de aula pode ocorrer por intermédio das práticas escolares, dentre as quais encontram-se o processo de avaliação e o CC, ambos legitimados pelo PPP. No entanto, mesmo que este documento escolar defina essas experiências, acredita-se que elas possam estar sendo recriadas e transformadas no dia-a-dia da escola. Dentre as práticas profissionais encontradas em cada instituição, algumas fazem parte do que ESPELETA e ROCKWELL (1989) denominam de “história não documentada”, que só pode ser vista no cotidiano escolar. Como assinalam as autoras, a presença do Estado via normas legais se entrecruza com as “determinações e presenças civis de variadas características”(Ibidem : 13). É dessa maneira que cada escola constrói uma identidade própria, articulada por histórias pessoais e coletivas dos que fazem parte da escola.

Na pesquisa desenvolvida, pretende-se conhecer a organização e o funcionamento do CC no interior das escolas, bem como entender qual a sua relação com a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Para esse estudo, foram pesquisadas duas escolas da rede estadual de ensino de Florianópolis/SC. A história documentada encontra-se na legislação que estabelece as diretrizes para as práticas escolares; no entanto, a história não documentada só pode ser vista no cotidiano das escolas. A seguir expõe-se os resultados de tal pesquisa; buscando-se, na prática, qual a relação entre CC e a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

O Conselho de Classe e a avaliação nas escolas pesquisadas

O estudo da organização e do funcionamento do CC e sua relação com a avaliação escolar foi baseado na Proposta Curricular de Santa Catarina, a qual se fundamenta na abordagem histórico-cultural. Tal abordagem considera a avaliação enquanto um processo permanente de ação-reflexão-ação sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, também entende que esse processo é construído na relação dialética entre educador/educando e o objeto de conhecimento.

Nessa construção, configura o aluno como um sujeito ativo e o professor como mediação desse conhecimento. Mas, para a avaliação se constituir enquanto tal, é necessário um espaço que possibilite o envolvimento de todos que participam do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, educadores, educandos, pais, serventes; enfim, aqueles que se encontram na instituição escolar. Portanto, configura-se o CC como um espaço participativo, possível de ocorrer “uma avaliação prática reflexiva, qualitativa e crítica, que considere o aluno na sua totalidade e, quando necessário, a reorganização curricular” (SANTA CATARINA, SED, 2000 : 27).

Os autores citados na primeira parte desse trabalho embasaram teoricamente a análise dos dados. Também utilizou-se a legislação estadual como parâmetro para entender o funcionamento do CC. As duas escolas, nas quais se realizou a pesquisa de campo, serão aqui tratadas por Escola *A* e Escola *B**.

2.1 O Conselho de Classe na Escola *A*

A Escola *A* iniciou suas atividades em agosto de 1950 como Escola Reunida. Em 24 de abril de 1968, com novas instalações, foi inaugurada como Grupo Escolar. A partir de 1970, pelo Decreto SEE/7-5-710 recebeu a designação de Escola Básica. Em junho de 2000, por exigências da Lei 9.394/96, denominou-se Escola da Educação Básica. É mantida pelo governo do Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED).

Atualmente oferece o ensino fundamental, da pré-escola à 8ª série. Conforme a Diretora, a Escola *A* atende crianças e adolescentes originários, sobretudo, dos meios populares que residem em suas redondezas.

No final do ano 2000, data de início da pesquisa, de acordo com dados obtidos na secretaria da escola, o estabelecimento contava no ensino fundamental com 32 turmas de alunos em três turnos de funcionamento, sendo quatorze no matutino, doze no vespertino e cinco no noturno. As idades dos educandos variavam de 6 a 36 anos, com os mais velhos freqüentando o período noturno. A Tabela 1 apresenta a distribuição do número de alunos de acordo com as séries e os respectivos turnos.

Tabela 1 – Escola *A* - Distribuição dos alunos segundo as séries e turnos de funcionamento, da Escola *A*, em 2000

SÉRIES	TURNOS			TOTAL	
	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	ALUNOS	TURMAS
	N.º ALUNOS	N.º ALUNOS	N.º ALUNOS		

* Para garantir o sigilo das fontes de informações, os nomes das escolas e de todas as pessoas envolvidas na pesquisa foram suprimidos.

Pré-escolar	22	29	-	51	2
1 ^a	62	31	-	93	4
2 ^a	44 ¹⁷	30	-	74	3
3 ^a	66 ¹⁸	23	-	89	4
4 ^a	55	26	-	81	3
5 ^a	48	54	-	102	4
6 ^a	-	72	19	91	4
7 ^a	-	20	14	34	2
8 ^a	-	34	21	55	3
Classe de aceleração	-	-	40	40	2
TOTAL ALUNOS	247	319	94	710	32

Fonte: Dados da Secretaria da Escola *A*

Verifica-se na tabela anterior uma maior concentração de alunos no turno vespertino, pois nesse horário funcionam as classes desde o pré-escolar até às 8.^a séries. No matutino funcionam as classes do pré-escolar às 5.^a séries e no noturno de 6.^a às 8.^a séries e classes de aceleração.

As classes de aceleração de aprendizagem – nível 3 - foram regulamentadas e implantadas pela Portaria N/188/99 da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto – SED, em caráter emergencial e transitório. Essas classes, segundo esta Portaria, destinam-se aos educandos de 5.^a e 6.^a séries do ensino fundamental com múltiplas repetências, aos evadidos e aqueles que não acessaram a escolarização em idade própria. O período de duração dessas classes é de um ano com prorrogação para mais um. A classe de aceleração na Escola *A*, no ano da pesquisa, era composta somente por alunos multirepetentes de 5.^a a 8.^a séries, com idades entre 20 e 30 anos.

Vale destacar a redução significativa de alunos na passagem da 6.^a série para as demais séries.

Outro dado importante a considerar nessa caracterização da Escola *A*, refere-se a sua equipe de profissionais. Dos 44 educadores que a escola apresentava em 2000, 14 (31,9%) eram professores ACT; 28 (63,7%) efetivos; 1 (2,2%) permutado e 1 (2,2%) designado de outro órgão. Do total de educadores, 3 eram Orientadoras Educacionais; uma Supervisora Escolar; duas Diretoras, sendo uma Geral e outra Adjunta.

A carga horária dos 44 educadores estava assim distribuída: 7 (15,9%) profissionais com 10 horas; 8 (18,3%) com 20 horas; 2 (4,6%) com 30; 26 (59%) com 40 e 1 (2,2%) com 50 horas.

Quanto à formação, 10 (22,7%) educadores tinham o curso Magistério de 1^a à 4^a série; 30 (68,3%) possuíam diploma de curso superior e 4 (9%) de licenciatura curta. Dos 34 profissionais formados em nível superior, 12 (35,3%) cursavam especialização e 3 (8,8%), mestrado.

Toda a equipe de profissionais poderia pautar suas ações, em relação aos educandos, no Projeto Político Pedagógico da escola. Essa é a orientação legal recebida por meio da

¹⁷ Desse total, parte dos alunos freqüentam uma 2.^a e uma 3.^a séries especiais de alunos multirepetentes respectivamente.

¹⁸ Desse total, parte dos alunos freqüentam uma 2.^a série especial

Resolução n.º 23/2000/CEE e as Diretrizes da SED, apresentadas no capítulo anterior desse trabalho.

Examinando o PPP (2000 : 2) da Escola *A*, verifica-se que sua fundamentação está apoiada em Vygotsky, pautado no materialismo histórico dialético. O PPP expressa uma concepção de homem como um ser histórico-cultural que, com suas potencialidades e capacidades particulares, promove e aceita mudanças. O PPP considera o homem no seu contexto social, esperando que este homem seja crítico, ético e comprometido. A escola *A* concebe a educação, por meio do PPP, como o espaço no qual o aluno adquire e constrói o conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado (Ibidem : 2). A missão da Escola *A*, expressa nesse documento, é a formação de crianças e jovens, de forma “prazerosa, para o amor ao conhecimento”. Destaca ainda, no PPP (Ibidem : 3), que a escola “por meio de um ambiente agradável”, pode possibilitar “uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz”. Os princípios da Escola *A*, expressos no PPP, são “oferecer igualdade de acesso e permanência para todas as crianças e jovens; oferecer gratuidade escolar com responsabilidade; trabalhar com qualidade pedagógica gerida de forma democrática, participativa e comunitária e ser um espaço cultural, de socialização e desenvolvimento das novas gerações” (Ibidem : 3). Segundo o PPP, a escola tem por objetivo “oferecer condições ao educando para que ele possa desenvolver senso de observação, criatividade, responsabilidade e formas de expressão, tornando-se participativo, crítico e um agente transformador da sociedade” (Ibidem : 3).

Como visto anteriormente, está previsto que o PPP deve expressar a realidade escolar, pois ele contribui para a construção da identidade da escola. Diante desses fatos, ao se examinar o conteúdo desse documento, pode-se dizer que a escola demonstra preocupação com a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sociedade.

2.2 Conselho de Classe: organização e funcionamento

Além da concepção filosófica pedagógica, está previsto que o PPP também deve explicitar os procedimentos para a organização e o funcionamento do CC. Assim, nesta pesquisa, busca-se compreender como a Escola *A* entende, organiza e faz funcionar essa instância e como ela está sistematizada no PPP. Para tanto, apoia-se nos depoimentos do Corpo Técnico e dos professores, e nas reuniões de CC observadas durante a pesquisa de campo.

Verificou-se que a Escola *A* realiza dois tipos de Conselhos: um participativo e outro não participativo. A descrição de ambos, a seguir, mostrará as diferenças entre eles e como o CC é expresso no PPP e é visto pelos professores e pelo Corpo Técnico.

2.2.1 O Conselho de Classe para o PPP, professores e Corpo Técnico

No PPP da Escola *A*, o CC é definido como um órgão colegiado, que delibera os assuntos didáticos pedagógicos. Seu objetivo é proceder à avaliação do processo ensino-aprendizagem, da escola, do professor e do aluno (2000 : 23). Para alcançar esse objetivo, são atribuídas algumas funções para o CC, como segue abaixo:

- Estudar e interpretar os dados da aprendizagem na relação com o trabalho do professor, na direção do processo ensino/aprendizagem, proposto pelo Plano Político Pedagógico;

- Acompanhar e aperfeiçoar o processo ensino/aprendizagem bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor;
- Avaliar os resultados da aprendizagem do aluno, na perspectiva do processo de apropriação do conhecimento, da organização dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos da prática pedagógica.

O fio condutor do CC, conforme expresso no PPP, é a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Esta implica, de acordo com as Diretrizes da SED, que o Conselho avalie os alunos, o método, o professor, o conteúdo, a estrutura da sala de aula; enfim, a estrutura da escola. Nesse sentido, a Escola *A* segue no PPP o que foi proposto pela SED.

Mas a quem cabe avaliar todos esses aspectos? Segundo a legislação estudada¹⁹, toda a “comunidade escolar”, ou seja, docentes e especialistas, pessoal técnico-administrativo e de serviços, pais ou responsáveis pelos educandos e todos os educandos da turma em Conselho deveriam participar da avaliação. A observação de alguns Conselhos não participativos mostraram, no entanto, que a avaliação dos alunos é realizada somente pelos professores e especialistas. Já no Pré-Conselho - atividade preliminar do Conselho participativo - os alunos é que avaliaram a turma, o método, o professor, o conteúdo e a escola. Assim, observou-se que nos CC, participativos ou não, os professores avaliam os educandos diretamente e os demais aspectos indiretamente, isto é, ao avaliarem o aluno, também estão avaliando os aspectos avaliados pelos alunos.

Em nenhum dos Conselhos observados, os pais e o pessoal técnico-administrativo e de serviços estiveram presentes. Embora a legislação oriente para o CC ser participativo, ela também permite que as escolas possam escolher a sua forma de funcionamento, desde que esteja expresso no PPP. Sendo assim, no PPP da Escola *A* não está posto que o CC será participativo e quem fará parte dele; e esse procedimento não está em desacordo com os documentos legais. Esse aspecto remete ao CC participativo, realizado pela Escola *A*, a ser descrito a seguir.

2.3 Organização e funcionamento do Conselho de Classe Participativo

Segundo o PPP, a coordenação, planejamento, execução, avaliação e desdobramentos do CC está a cargo dos especialistas em assuntos educacionais, juntamente com a direção da escola. O Conselho deve se reunir, no mínimo, uma vez a cada bimestre.

O CC participativo apresenta uma organização diferente do Conselho não participativo, isto é, apenas com a participação do Corpo Técnico e professores. Alguns dias antes de ocorrer a reunião do CC participativo, o professor regente e a Orientadora Educacional realizam um Pré-Conselho com a turma dos educandos. Este é o momento no qual eles fazem um diagnóstico da turma, das disciplinas, dos educadores e da escola, levantando as dificuldades e os problemas. Somente nessa situação de Pré-Conselho é que se observou uma avaliação da escola, professores e conteúdos. Ela é feita pelos alunos e comunicada na reunião do Conselho participativo.

Portanto, como afirma a Diretora,

O pré-conselho, ele não só serve pra avaliar a criança em si, individualmente. A gente faz o pré-conselho pra avaliar também as questões da escola, questão dos professores e da turma. O pré-conselho serve para as crianças poderem se soltar um pouco e fazendo um diagnóstico, uma avaliação de todos esses

¹⁹ A legislação estudada refere-se à Lei n.º 9.394/96; Lei Complementar n.º 170/98/SC; Proposta Curricular de SC/98; Resolução n.º 23/2000/CEE/SC e as Diretrizes da SED/2000/SC.

segmentos da escola, assim, o processo da escola, o dos profissionais e da turma. Isso é desde os serventes, até os professores.

Pelo depoimento da Diretora, o Pré-Conselho é uma atividade preliminar do Conselho participativo e está voltado para uma avaliação realizada pelo aluno. Também verifica-se que há uma auto-avaliação. Num dos Pré-Conselhos assistidos, teve-se a impressão de que esse momento está servindo para os educandos procederem a reclamações referentes aos professores, à disciplina e à escola.

Observa-se variações na forma de organização do Pré-Conselho segundo o turno matutino ou vespertino, pois não são as mesmas Orientadoras e cada uma tem um modo de trabalho específico. A do matutino procura entrar em contato com as dos turnos vespertino e noturno, embora as linhas de atuação sejam diferentes. As Orientadoras Educacionais do turno vespertino disseram que, antes do Conselho, conversam com a Direção e com a Supervisora Escolar para saberem o que encaminhar junto aos alunos. Depois o realizam com o professor regente e a turma.

Eu passo nas salas, aviso da data, aí nesse dia, geralmente eu procuro estar usando a aula do professor regente, nem sempre dá, quando dá eu uso aquela aula, ele acontece numa hora aula. Horário de uma hora aula, eu já vou com umas fichas, eu já registro, dali já pra facilitar, pra agilizar, e os alunos dão depoimento, faço tudo registrado, aí depois eu organizo aquelas idéias, entrego ao líder de classe, que é quem vai ser o relator. Assim que ele é organizado (OE do período matutino).

A turma com a orientadora e o professor regente conversam e vêem um parecer da turma: Como é a minha sala de aula? A minha turma participa das atividades? Faz tarefa de casa? Eles fazem uma auto avaliação, da turma. Depois eles fazem da escola, como é que está a escola? Está deixando a desejar em algum ponto? O que está bom, o que precisa melhorar. E depois os alunos falam por disciplina, então. O que é que acontece nas disciplinas? E, mas daí é como eu digo, no geral. Não estamos entendendo determinado professor, porque ele não está conseguindo, chegar na gente, por isso, por aquilo, que aí eles expõem, esses aí (OE do período vespertino).

Mesmo havendo diferenças no modo de organizar e conduzir o Pré-Conselho da Orientação Educacional do turno matutino para o vespertino, também verificam-se semelhanças na maneira como os alunos avaliam a escola, a turma, os professores e a disciplina. As avaliações emitidas pelos alunos, tanto do turno matutino quanto do vespertino, apresentam os mesmos tipos de comentários e por vezes as mesmas palavras.

O Pré-Conselho assume algumas funções como parte integrante do CC Participativo: organizar os dados levantados pelos educandos; suas necessidades; ouvi-los e levar suas considerações ao CC para tentar solucionar os problemas. Como diz a Supervisora Escolar

É, ver realmente quais os problemas, para tentar solucionar no próximo bimestre e não deixar agravar para o final de ano, e quais as sugestões que eles querem ou soluções, aí é levantado: O que vocês gostariam que a escola tivesse mais? Sempre perguntando pra eles. O que eles gostariam que a escola tivesse a mais, se eles estão satisfeitos com essa escola que eles têm

hoje ou não, e tentar solucionar na medida do possível. Tentando trazer soluções.

Nos depoimentos apresentados, tanto das Orientadoras quanto da Supervisora, observa-se a preocupação com o aluno no sentido de ouvi-lo para proporcionar-lhe uma escola satisfatória.

Os questionamentos feitos aos educandos pela Orientadora Educacional ou o professor regente, possibilitam a organização das questões dos primeiros para que possam resolver os problemas relacionados ao educador diretamente com ele, sem passar pelo Conselho. Essa pode ser mais uma função do Pré-Conselho: a seleção prévia dos assuntos que são relatados no Conselho.

Num dos Pré-Conselhos assistidos, numa turma de 5ª série em julho de 2001, a OE 1 iniciou explicando aos educandos as mudanças que estavam ocorrendo na escola relacionadas à avaliação processual. Fez alguns comentários como: “Então é uma nova maneira de tá avaliando. Vai exigir uma atenção muito maior dos professores, Direção, supervisor”. Para que eles entendessem melhor o processo da avaliação, ela fez algumas sugestões: “Vocês podem se garantir num trabalho. Um bom trabalho, uma boa pesquisa, pode garantir um 10. Trabalho de casa é outro trabalho que dá pra garantir 10, gente”. Após essa conversa, disse-lhes que o CC não seria participativo porque a avaliação se constituiria num processo novo. Depois solicitou-lhes que avaliassem cada um de seus professores. Um educando mencionou a promessa feita pela professora de Geografia em dar um ponto para quem tivesse o caderno em dia, a qual não foi cumprida. A OE 1 ficou de conversar com a educadora, mas reforçou: “Hoje são apenas lembretes”. Segundo essa profissional, esse Pré-Conselho foi realizado apenas para dar uma satisfação aos educandos, pois o CC anterior fora participativo e o seguinte não seria. Para ela, pelo fato da escola estar vivenciando um momento de CC participativo, os alunos não poderiam ficar de fora do processo. Por isso, ela resolveu passar nas salas de aula e explicar que a “nova” avaliação precisaria ser mais discutida pelos professores em reunião de Conselho não participativo.

Verifica-se na fala da OE 1 sua preocupação em esclarecer ao educando os motivos pelos quais não haveria CC participativo. Porém, ao sugerir aos educandos atividades como garantia de nota, está reforçando uma atitude veiculada à pedagogia tradicional: a preocupação com a nota. FREITAS (1995 : 228) chama a atenção para o fato de que “a nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista”. Diante dessa colocação, observa-se, no procedimento da OE 1, elementos reforçadores dessa concepção. Além disso, seu comportamento estimula os educandos a se preocuparem mais com o aspecto quantitativo da avaliação (nota), do que com o processo de apropriação de seu conhecimento. Por outro lado, também contradiz a pedagogia histórico-cultural, para a qual a nota se torna uma consequência dessa apropriação.

Após o Pré-Conselho, as Orientadoras Educacionais registram em fichas as avaliações feitas pelos educandos a respeito dos educadores, das disciplinas, da turma e da escola (Ficha - OE). A seguir, alguns exemplos dessas avaliações.

Em relação à turma, os alunos a vêem “agitada”, “bagunceira”, que “gosta de conversar”, mas com “aprendizado satisfatório”. A avaliação da turma realizada pelos educandos denota julgamento em relação aos colegas.

A turma precisa melhorar na bagunça. Tem aulas que os alunos ficam bem quietos mas tem aulas que os alunos fazem muita bagunça. (Ficha OE - Pré-Conselho 5ª série – 17/03/01).

A turma está conversando bastante durante algumas aulas, quando o professor fala alto, não gostamos, por isso falamos mais alto ainda. (Ficha OE – Pré-Conselho 6ª série – 2001).

Dependendo da aula é uma turma bagunceira, quando estão sozinhos ficam mais agitados. Quanto ao aprendizado, é uma turma satisfatória (Ficha OE – Pré-Conselho 6ª série – 2001).

Esse tipo de avaliação é visto por WERNECK (1987) como uma distorção, provocada pela confusão de conceitos. Por exemplo, no caso das avaliações acima, os objetivos comportamentais que dizem respeito ao desempenho do educando e a sua evolução durante o curso são avaliados como os comportamentos apresentados pelo aluno (urbanidade, educação, boas maneiras, cortesia). Na visão desse autor, o CC surgiu para combater essas distorções; entretanto, pelo que se pode observar, elas continuam ocorrendo.

Quanto às disciplinas, os educandos se referem a elas avaliando os professores, tomando como parâmetro o seu modo de explicarem e de agirem. Em síntese, o professor é visto como aquele que algumas vezes se irrita, xinga e que complica; porém, ressaltam também os bons educadores por explicarem bem, tirarem dúvidas e se interessarem por seus problemas.

Artes: Professora é bem legal, explica bem, mas deve controlar-se, às vezes ela se irrita (Ficha OE - Pré-Conselho 5ª série – 2001).

Inglês: [...] professora explica, mas complica (Ficha OE - Pré-Conselho 5ª série – 2001).

Português: É uma boa professora, tira as dúvidas dos alunos, interessa-se por assuntos nossos (familiares). Quando tiramos nota baixa, ela mostra o que erramos e faz recuperação daquela atividade (Ficha OE – Pré-Conselho 6ª série – 2001).

Ciências: Professora nota 10, gostamos bastante porque ensina bem, passa bastante matéria legal, faz recuperação quando os alunos tiram notas baixas (Ficha OE - Pré-Conselho – 5ª série – 17/03/01).

A avaliação dos alunos em relação aos professores tem como parâmetro a “ajuda” que estes últimos dão aos primeiros. E que ajuda é essa? O explicar bem, tirar dúvidas, mostrar os erros do aluno, recuperar o conteúdo, se interessar pelos problemas do aluno. O interesse na vida do educando, demonstrado pelos educadores, contribui para a avaliação que os alunos fazem do bom professor. Nesse sentido, estes parecem se sentir importantes para os educadores, e verifica-se que os alunos também encontram espaço para avaliarem os professores.

Para alguns educadores, os alunos pedem modificações em seu modo de agir, ou seja, em seu comportamento. A mudança comportamental mostra-se o carro chefe das avaliações:

[...] professor de história xinga muito, gostaríamos que ele mudasse. (Ficha OE - Pré-Conselho 5ª série – 2001).

Ciências: Gostaríamos de pedir para a professora ficar mais calma que nós também ficaremos. (Ficha OE – Pré-Conselho 6ª série – 2001).

Educação Física: É bacana, mas a professora deve controlar-se com o que fala e com o que faz.” (Ficha OE - Pré-Conselho 5ª série – 2001).

Observa-se, nas reivindicações dos alunos, um eixo fundamental de reflexão: a maneira como são tratados pelos professores afeta a relação educando/educador e a visão que eles têm enquanto turma. Está explícito em seus depoimentos que os alunos não gostam de ser “xingados”, de verem o professor “nervoso” e “descontrolado”, a ponto de ouvirem palavras que provavelmente afetam sua auto-estima. Os alunos também podem estar dizendo que a visão deles enquanto turma, como visto acima, tem a ver com a maneira dos professores se relacionarem com eles. Por outro lado, a relação entre educadores e educandos pode tornar-se difícil e interferir negativamente no processo ensino-aprendizagem.

Voltando ao foco da avaliação realizada pelos educandos, outra a ser vista é a da escola. Esta é avaliada conforme suas condições físicas, o que lhes oferece, assim como reivindicam mudanças.

Está muito legal porque: aceita sugestões do aluno; não tem drogas nem armas; oferece cursos, desenho, italiano; boa condição de estudo [...] (Ficha OE - Pré-Conselho 5ª série – 17/03/01).

Nossa escola está legal, porque: tem muita coisa nova; palestras legais; professores são bons; bastante reforço para a gente aprender [...] (Ficha OE - Pré-Conselho 5ª série – 2001).

O que precisa mudar (reclamações/necessidades/infra-estrutura): lixeiras para quadra de esporte; ampliação e conserto de bebedouros” (Ficha OE - Pré-Conselho 6ª série – 18/09/01).

Todas essas avaliações são levadas ao conhecimento dos professores e Corpo Técnico no momento do CC participativo - com a presença de todos os alunos da turma. Assim, alguns dias depois da realização do Pré-Conselho, é organizado o CC Participativo. Segundo a Diretora Adjunta (DA), o Corpo Técnico reúne-se para retomar os assuntos e os encaminhamentos do Conselho anterior. A Supervisora Escolar atenta para o fato de que nem sempre se torna possível a realização dessa reunião, mencionada pela Diretora Adjunta, por se sentirem inviabilizadas pela correria do dia-a-dia. Comenta ainda sobre a importância de um planejamento da reunião com a presença de todos os membros do Corpo Técnico. A OE 3 também afirma não haver uma reunião preparatória, mas uma conversa sobre os pontos a serem abordados, o dia e a turma do Conselho. Parece haver uma expectativa por parte da DA que houvesse uma reunião do Corpo Técnico para organizar o CC. Mas as adversas condições de trabalho (principalmente a falta de tempo dos educadores escolares) de um lado e, de outro, as exigências burocráticas a serem atendidas podem estar impedindo o Corpo Técnico de alcançar seus objetivos satisfatoriamente (PARO, 2000).

É, quando está se aproximando a época do Conselho de Classe, a gente faz uma reunião, a Direção pede uma reunião das orientadoras, e a gente, dá uma retomada nos assuntos que surgiram no Conselho anterior [...], se foi encaminhado, de que forma que foi e as orientadoras organizam e a gente participa, tentando fazer os encaminhamentos (DA).

[...] nós temos muitas atribuições numa escola, muita correria e acabamos não sentando pra coisa que é muito importante, quer dizer, esse último Conselho de Classe o Corpo Técnico não sentou pra planejar o Conselho de Classe. Foi feito assim: uma fala pra outra: vai ser assim. Ah! Então tá, então vai ser assim. Não foi feito uma reunião pra tentar: Olha vai ser assim, nós vamos conduzir desse jeito, etc. e tal. [...] eu acho assim que é importante tu sentar pra planejar uma pauta com tal reunião. E é importante a presença de todos e às vezes não acontece. Porque se a Diretora está aqui no Conselho eu saio correndo pra atender o telefone ou se ela tem que ir lá na CRE entregar um documento, quer dizer, daí não pode parar. Não é tudo como a gente queria (Supervisora Escolar - SE).

Não tem tipo uma reunião, é colocado os itens, do que vai ser conversado, tantos minutos pra isso, tantos pra aquilo, é dessa maneira. O Conselho, a gente faz um pré-conselho e depois organizado o quê? O dia, tal dia é de 5ª série ou se tiver duas, se tiverem duas turmas, de tal a tal horário fica tal turma, depois do intervalo, outro horário da outra turma, já tenta avisar para os alunos que participam pra vir para o Conselho. Assim, questão de horário, essas coisas. Agora, outro tipo não (OE).

Os depoimentos acima mostram uma contradição entre o discurso da DA e das especialistas. A primeira diz haver uma reunião entre elas antes da realização do CC; contudo, as últimas demarcam uma impossibilidade dessa reunião acontecer. A pesquisadora também não observou nenhuma reunião prévia, antes do CC, entre direção e especialistas.

De acordo com esses depoimentos, verifica-se uma improvisação ou falha da direção/orientação, provocada por uma série de outras atividades a serem executadas pelo Corpo Técnico. Nesse sentido, a organização do CC participativo fica a cargo das especialistas sem a presença das Diretoras. Por outro lado, concorda-se com PARO (2000) ao assinalar o cuidado que se deve ter de não se erigir a precariedade das condições de trabalho em desculpas para não desenvolver alguma tentativa de superar tal condição. Isso significa, no caso da Escola A, rever a forma como estão procedendo à organização desse tipo de Conselho.

Conforme visto acima e no PPP, a organização do CC fica a cargo do Corpo Técnico, sem a participação de todos os membros que participam do processo educativo (professores, alunos, pais, serventes, etc.). Assim, ao se indagar os professores quanto ao entendimento dessa instância, responderam:

O Conselho participativo deve analisar quais são os aspectos bons da turma pra valer a sua continuidade. Os aspectos que não surtem frutos ou errados, para que sejam modificados. E os aspectos que apenas precisam ser direcionados para proporcionar melhor rendimento (P 1).

No Conselho participativo é feito o levantamento dos problemas dos alunos e logo em seguida os professores tentam colocar suas dificuldades encontradas, achando soluções com os demais professores (P 2).

Para o P 1, o CC analisa aspectos de uma turma. O Professor identifica três tipos de aspectos da turma a serem analisados no Conselho: os bons, os que não surtem efeito ou errados e os redirecionáveis. Isso mostra que esse Professor se preocupa com o desempenho da turma no sentido de continuar com os aspectos bons e modificando ou redirecionando os outros.

O segundo entendimento, do P 2, significa uma prática de Conselho centrada nas dificuldades do educando. A impressão que se teve, ao assistir a reunião de CC participativo, foi de educadores justificando suas atitudes diante das avaliações feitas pelos alunos. O depoimento do P 2 acima remete a FIRME (1978) quando diz que os Conselhos, na década de 40, eram realizados com o objetivo de analisar os problemas e as dificuldades dos educandos. Nos Conselhos assistidos, este tipo de avaliação também esteve evidente.

Quanto à execução do CC, observa-se que todas as reuniões seguem o mesmo padrão, ou seja, no Conselho Participativo os professores e Corpo Técnico se reúnem com

os educandos de determinada turma para ouvi-los e depois se posicionarem. Logo após, os primeiros se dirigem para outra sala a fim de conversarem sobre os educandos individualmente. Naquele que não é Participativo, isto é, sem a presença destes últimos, os professores e Corpo Técnico se reúnem numa sala de aula e avaliam cada educando individualmente.

2.3.1 Uma reunião de Conselho de Classe participativo

A única reunião de Conselho de Classe Participativo presenciada, em abril de 2001, ocorreu numa sala de aula com todos os educandos de duas turmas de 6ª séries, os educadores, exceto o de Matemática (que justificou sua ausência) e o Corpo Técnico. A Orientadora Educacional cedeu a palavra aos regentes das turmas, que iniciaram a leitura das avaliações feitas pelos alunos no Pré-Conselho. Logo em seguida, a palavra ficou com os educadores que avaliaram a turma; alguns se manifestaram da seguinte forma:

A [...] comigo não está legal. Quando vocês souberem me ouvir e falarem baixo, vocês vão me ver mais calma (Prof^{ta}).

Numa turma que colabora, a gente até se anima de fazer uma coisinha diferente (Prof^{ta}).

Anotei comportamento, assiduidade, participação, interesse. Eu fiz avaliação no dia-a-dia e estou anotando (Prof.).

Eles sabem, que eles são uma turma agitada (Prof.).

Tem alguns problemas com notas baixas, mas a gente vai fazer prova, um teste para melhorar a nota. Vão estar sempre em avaliação (Prof^{ta}).

Nos depoimentos acima, observam-se também as expectativas dos professores em relação à turma para que eles falem baixo; colaborem; participem; tenham interesse e sejam assíduos. Entende-se que os educadores esperam que primeiro os educandos mudem suas maneiras de agir para depois eles mudarem as suas. Em páginas anteriores, verificou-se ser esta uma expectativa também por parte do aluno. Como poderá haver uma mudança na maneira de agir dos alunos e professores, se os primeiros esperam pela ação dos segundos e vice-versa? Exemplo disso, encontra-se no segundo depoimento acima no qual a professora espera que a turma colabore para “fazer uma coisinha diferente”.

Segundo os documentos legais analisados, a avaliação deve nortear a ação do educador, indicando-lhe os caminhos e refletindo sobre essa ação junto aos alunos. Em nenhum momento desse CC participativo houve alguma manifestação dos professores no sentido de procurarem saber o que estava acontecendo com a turma em relação ao que eles, os próprios educadores, consideram desinteresse e a falta de colaboração.

Votando ao relato da reunião do CC Participativo, após seu término, os educadores e Corpo Técnico se dirigiram para a sala dos professores a fim de avaliarem cada educando individualmente. A Orientadora Educacional iniciou lendo, um por um, os nomes dos alunos enquanto os educadores os avaliavam. Alguns comentários feitos em relação a alguns educandos:

Aquela A . só tem um jeito: colocar numa jaula.

Faltoso, desinteressado, não faz atividades.

Fraco, desatento, nota baixa.

É participativo, mas ao mesmo tempo conversa.

Ela melhorou, dá um incentivo pra ela.

De acordo com FIRME (1978), uma das conseqüências do CC é a eliminação de preconceitos em relação a pessoas. No entanto, os três primeiros comentários são exemplos de avaliações que indicam uma desqualificação, um preconceito dos educadores em relação aos educandos. Concorda-se com LUCKESI (1996 : 23/24) que “mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor”.

De um lado, a avaliação pode ser conduzida no sentido de destacar julgamentos que desqualificam e, de outro, enveredar pelo sentimento de piedade. Um comentário da Supervisora Escolar a respeito de outra aluna mostra esse tipo de avaliação misturada ao sentimento de compaixão: “Ela não tem mãe, cuida dos irmãos menores. Cuida de tudo em casa”. Ela pediu para os educadores entenderem os educandos com problemas: “Certas coisas, certos alunos têm que entender, porque têm problemas”. Vê-se que o entendimento da SE referentes às dificuldades dos alunos relaciona-se aos problemas que eles possam ter fora da escola.

Ainda acontece um terceiro tipo de avaliação, como é o caso dos dois últimos depoimentos acima. Os Professores observam o avanço dos alunos e procuram incentivá-los.

Ao final do Conselho, a Supervisora explicou aos professores como a escola define a avaliação. Enquanto estava acontecendo essa reunião, uma funcionária entrou e saiu da sala. Os educadores, em alguns momentos, falaram todos ao mesmo tempo e, por vezes, houve conversa paralela. De vez em quando a Supervisora pedia para que eles não falassem ao mesmo tempo, pois ela não conseguia entendê-los e isso dificultava que ela anotasse os comentários a respeito dos educandos. A reunião do Conselho deu-se por encerrada ao ser avaliado o último educando da turma.

2.4 Conselho de Classe não Participativo: organização e funcionamento

Ao final do ano, assistiu-se na Escola A os CC não Participativos de 5ª e 6ª séries com a presença dos professores e Corpo Técnico, sem os educandos. Essa foi uma das diferenças observadas desse para o anterior, pois a forma de avaliar e os comentários a respeito dos educandos são semelhantes. Outra diferença é que este tipo de Conselho decide a vida escolar futura do educando, ou seja, se ele será aprovado, reprovado ou irá para a classe de aceleração. É um Conselho mais centrado em quantificar o processo ensino-aprendizagem, pois é o momento de atribuir um valor, ou seja, uma nota. A OE 1 faz uma crítica sobre a exigência da SED, em relação à nota.

[...] o próprio sistema acaba te induzindo a uma avaliação que ainda é aquela nota. Que é isso que se questiona muito nesse momento, se fala tanto em avaliação processual, em avaliação, tendo o aluno em sua totalidade e esse sistema ainda nos cobra a tal nota. Na verdade toda desligada do contexto, acaba reduzindo ou continuando com a velha história, como seria isso, como poderia ser diferente? Não é muito fácil de chegar à conclusão, mas que precisa ainda mudar, que está mudando aqui, mas lá ainda continua igual. Quer dizer, a nota que vai sair lá, é um número, padrão, de 0 a 10, e que acaba meio que uniformizando as pessoas.

A Diretora Adjunta confirma essas palavras ao dizer que o sistema exige que seja colocada uma nota. Também vai uma nota no boletim. Os pais pedem a nota que o filho tirou. Nesses dois depoimentos aparece uma contradição entre o sistema de avaliação fundamentado na abordagem histórico-cultural e o sistema de notas, advindo da pedagogia tradicional.

LUCKESI (1996 : 23/24) salienta ainda que

As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagem bem ou malsucedidas. /.../ É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na escola.

Como também assinala MIZUKAMI (1986 : 17), as notas mostram para a sociedade “os níveis de aquisição do patrimônio cultural”. Por outro lado, elas ocultam a dualidade valor de uso/valor de troca da sociedade capitalista (FREITAS, 1995 : 229). FREITAS (Ibidem) ainda observa que o conhecimento é mercantilizado, valendo para o educando o que vale para o educador. PERRENOUD (1999 : 12) atenta para mais um fato: a nota tem por objetivo a passagem de ano escolar, traduzindo-se, desse modo, numa “*mensagem* que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o *que pode lhe acontecer* ‘se continuar assim até o final do ano’. Esses legados da pedagogia tradicional continuam permeando a relação do educando com sua aprendizagem na atualidade.

No CC não participativo, antes da atribuição final da avaliação, se repetem, como no Conselho anterior, os mesmos comentários sobre os educandos: desinteresse, dificuldades escolares, indisciplina. Além destes, elaboram-se previsões sobre o futuro do educando, sobre a família e, até mesmo, antecipam-se insucessos, como se pode ver nos exemplos abaixo:

É, A. P. vai empurrada. Ela não merece. Decaiu. Se continuar desse jeito, ano que vem tá reprovada (Prof.).

A M. pode ter certeza de que vai ser sempre assim (Diretora).

A M. é o tipo de aluna que eu me sinto incompetente para trabalhar com ela. Faz três anos que eu trabalho com ela (Prof.).

O primeiro comentário faz pensar que o professor está fazendo “um favor”, aprovando a aluna. O segundo, mostra a carreira de insucesso da educanda e o terceiro, o limite do educador em não conseguir trabalhar com ela.

Além das situações assinaladas acima, outras ocorreram no CC. Como por exemplo, a decisão do Conselho de aprovar uma educanda que faltou muito, suscitou tantos questionamentos quanto sentimentos em alguns educadores:

Eu quero saber o que eu digo para os alunos, porque eles perguntam. Prof^a. eu me esforcei em fazer o trabalho e ela faltou e passou (Prof^a).

Gente, nós temos que discuti o todo dela. Como é que ela era antes, como é que foi durante e como é que tá agora. Nós temos que vê a F. como um todo. O que vai adiantar ela rodar novamente? (Diretora para os professores).
Ano passado eu tinha ódio dela, ódio. (Prof^a).

Como se observa, a Diretora mostra-se preocupada com o processo de aprendizagem da aluna enquanto alguns professores manifestam seus sentimentos em relação à educanda, ou como a educadora se posicionará diante dos demais alunos. De

outro lado, esse foi um dos momentos em que o CC se tornou uma instância deliberativa, ou seja, mesmo que o professor tenha reprovado a aluna pelo número excessivo de faltas, o Conselho decidiu aprová-la. Isso significa que o CC pode reverter a decisão do professor.

Num dos CC assistidos, uma Professora comentou a respeito de um aluno que apresentava problemas: “Pra mim ele é um aluno que vai reprovar no ano que vem”. A Diretora Adjunta, após, comentou: “Nós temos na nossa fala uma previsão”. Esse argumento fatalista torna a se repetir numa antecipação de insucesso para o ano seguinte. Isto significa que assim como esse aluno, outros iniciam seu ano letivo já com um carimbo de uma reprovação que os aguardam. Diante desse “destino traçado”, como obter motivação e participação desse aluno?

Conforme a legislação estudada, o CC permite estabelecer e implementar ações para superar dificuldades. No entanto, no Conselho citado no parágrafo acima, não houve espaço para a discussão das ações que poderiam ser empreendidas no sentido de sanarem as dificuldades daquele aluno para o próximo ano. Nesse caso em particular, o CC não se tornou um órgão consultivo e um espaço educativo para debater, questionar e analisar coletivamente o desempenho pedagógico da equipe de profissionais como orientam as Diretrizes da SED/SC (2000). Também não se constituiu numa possibilidade para que ocorresse uma avaliação prática reflexiva, qualitativa e crítica das dificuldades do aluno citado (SANTA CATARINA, SED/SC, 2000).

Ao finalizar cada Conselho, as OE registram as avaliações dos alunos feitas pelos professores em fichas previamente elaboradas. Fez-se um levantamento dessas avaliações. Quanto à avaliação das turmas feita pelos educadores no CC e registradas nas fichas, destaca-se:

É uma turma com muito aluno, muito agitada, não respeitam normas, não aguardam o professor da aula seguinte (Ficha OE - CC – 5ª série – 16/07/01).

Turma com grande número de alunos, muita conversa, bons alunos, precisam de limites, produção boa, são cúmplices uns dos outros. Unidos para não estudar. Unidos para a apatia – toda turma decaiu (Ficha OE - CC – 6ª série – 16/07/01).

A sala está muito cheia, às vezes fica difícil atender a todos. Precisamos conversar sobre as normas da escola com eles, pois estão sem limites, muita conversa. (Ficha OE - CC – 6ª série – 18/07/01)

É uma sala muito barulhenta, conversam demais, não tem limites, normas. (Ficha OE - CC – 5ª série – 18/07/01)

É uma turma muito agitada, barulhenta, muitos alunos estão faltando e chegando atrasados. A turma no início do ano era mais calma. (Ficha OE - CC – 5ª série – 18/07/01)

É uma turma muito boa de trabalhar, participam das aulas. Alguns alunos estão atrapalhando a turma com conversas. (Ficha OE - CC – 6ª série – 18/07/01)

O eixo principal dessas avaliações parece ser o número excessivo de alunos em sala, o qual se constitui num dos fatores apontados como razão dos problemas encontrados pelos

professores. No CC assistido, em que essa questão também foi levantada, não houve nenhuma tomada de decisão para mudar essa realidade.

A avaliação das turmas de 5ª e 6ª séries – comentada acima – feita pelos educadores nos CC e registrada nas fichas da Orientação Educacional traduz uma visão que pode ser assim resumida: “sem limites; apática; agitada; sem normas; conversa demais; barulhenta; boa de trabalhar”. Além desses, assistiu-se no CC outros comentários sobre as turmas: “desmotivada; falta motivação; falta de interesse; fraca; regular; sem comportamento; sem postura e sem material”. Esse tipo de avaliação contribui com o aparecimento dos estereótipos; tanto que os próprios alunos rotulam a turma a qual pertencem de “agitadas”, “bagunceiras”, etc.

Retornando às fichas de registro da Orientação Educacional, nelas também são encontradas avaliações referentes aos educandos feitas pelos educadores nos CC, das quais cita-se alguns exemplos a seguir:

Ficha OE - CC – 5ª série – 16/07/01:

Aluno com condições, só que não faz tarefas, desacata prof., deixa tudo para a última hora, bagunceiro.

Faltosa, irrequieta, malcriada, violenta, não entrega trabalhos, teve queda no 2º bimestre.

Inconstante.

Ficha OE - CC – 6ª série – 16/07/01

Muito quieto, decaiu no 2º bimestre, repetente, preguiçoso, leva tudo na brincadeira, não usou as oportunidades.

Nunca participa da 1ª. aula, faltosa, desinteressada.

Conversadeira, lenta, cresceu muito.

Ficha OE – CC – 5ª série – 18/07/01

Está com muitas faltas, está faltando muito nas 6ª feiras, está com notas baixas em história e inglês, pois não está entregando os trabalhos e não está participando em sala.

Está acompanhando bem a turma.

Está com notas baixas em algumas matérias, precisa se esforçar mais.

Ficha OE - CC – 6ª série – 18/07/01

É um aluno muito faltoso, não entrega os trabalhos em dia, não está participando das aulas, fica na dele.

É um aluno muito teimoso, agressivo e revoltado, está com muitas faltas, conversar sobre os óculos, tem condições mas não aproveita.

É um bom aluno, mas é muito encrenqueiro, tem um ar de deboche.

Essas avaliações, registradas nas fichas pelas Orientadoras Educacionais, mostram uma síntese dos comentários que os professores tecem a respeito dos comportamentos

apresentados pelos educandos. A relevância da avaliação deveria ser sobre os aspectos cognitivos, sob os conceitos apreendidos, conforme orienta a legislação estudada; no entanto, nesses casos, é sobretudo o comportamento disciplinar dos alunos que está sendo avaliado.

Como se observa nos registros acima, as avaliações apoiam-se na idéia de aluno e turma “ideais” em comparação ao que falta. Por se tratar de um “ideal”, reforça-se geralmente aquilo que o sujeito não tem, ou seja, o que o aluno não é e naquilo que foge da norma escolar. Essa avaliação implica num julgamento, isto é, o educando é julgado por princípios normativos e morais de boa conduta e bom aluno. A repercussão desse modo de avaliar se dá no trabalho do educador, que não alcança esse aluno.

Em síntese, o educando aparece na avaliação dos educadores como aquele que é: “inteligente, mas não faz nada; malandro; muito fraco / fraco esforçado / precisa se esforçar muito; não tem interesse / desinteressado / sem interesse nenhum; não gosta de estudar / precisa estudar muito; não entrega trabalho; não participa; apático; imaturo; desorganizado; irresponsável; faltoso; bom aluno; responsável; brinca muito; gosta muito de tumultuar; liderança negativa; amadureceu bastante; repetente sem interesse; não quer nada com nada; malcriado” entre muitas outras denominações.

Também se identifica nessas falas o que MATTOS e ALMEIDA (s.d. : 3) evidenciaram em sua pesquisa: “uma articulação entre os professores em suas apreciações sobre os alunos e alunas”. Parece que todos avaliam da mesma forma e a avaliação recai sobre os mesmos aspectos: assiduidade, entrega de trabalhos, notas, esforço, modo de ser e entre outros. Como dizem as autoras citadas,

este processo articulado de falas produz um efeito tipo borrão, tornando indefinida a natureza da ação dos participantes nos conselhos – se o Conselho tem como objetivo facilitar a conceituação do aluno de modo a favorecer o seu sucesso, ou se por outro lado, tem a intenção de punir o aluno que não ‘se enquadra’ aos padrões formados pelos professores, sobre este aluno ou aluna, ao longo de sua vida acadêmica, de modo a ‘merecer’ a reprovação (Ibidem : 3).

Acrescenta-se não apenas a reprovação, mas como também ser aprovado com uma série de recomendações por vezes fatalistas. Constatou-se essas avaliações nos últimos CC, as quais encontram-se registradas nas fichas da Orientação Educacional. A seguir alguns exemplos:

Ficha OE - Último Conselho 5ª série – 13/12/01

Aprovada: Conversar com aluna, mostrar que tem condições mas é malandra, conversar se gostaria de ir para a aceleração.

Reprovada: aluna com muita dificuldade.

Aprovada: aluna merecia outra nota, foi aprovada por conselho, deve ser chamada para conversar com os pais.

Ficha OE - Último Conselho 6ª série – 13/12/01

Aprovado: Desinteressado, com dificuldades, conversador, problema de relacionamento.

Reprovado: mãe analfabeta, perdeu prova de história à tarde [...] lento, malandro, sem iniciativa, muitas dificuldades.

Aprovado: em Conselho. Muitas dificuldades, leva na brincadeira ano anterior já passou sem condições, desatento, desestimulado.

Verifica-se, nessas avaliações, que alguns alunos são aprovados apresentando dificuldades. O que será desses alunos no ano seguinte? Em quais condições iniciarão o ano letivo se a cada série cresce o nível de complexidade nas disciplinas? Por outro lado, como ele irá se apropriar de novos conhecimentos se apresenta dificuldades quanto aos conteúdos anteriores? E o que orienta a legislação a esse respeito? Na questão da aprovação, as diretrizes estabelecem que serão aprovados “os alunos que alcançarem os níveis de apropriação de conhecimento”(SANTA CATARINA, SED, 1998 : 71). Por outro lado, antes de uma reprovação, a escola deve oferecer recuperação paralela. Este tipo de recuperação, conforme a legislação, propicia “novas oportunidades de avaliação, sempre que verificado o aproveitamento insuficiente durante os bimestres” (SANTA CATARINA, CEE, 2000 : Fls. 4). No entanto, se com esses alunos os professores fizeram recuperação paralela durante os bimestres, como alguns ainda chegaram ao final do ano letivo com tantas dificuldades?

Num outro extremo da avaliação, estão os considerados “bons” educandos. Neles, os educadores percebem as dificuldades, mas procuram amenizá-las, ressaltando suas qualidades positivas. Como nos exemplos a seguir:

Ficha OE – CC 5ª série – 16/07/01

Aluno exemplar, pode render mais, caiu no 2º bimestre.

Boa aluna, tem faltado muito (DOENTE????).

Ficha OE - CC – 6ª série – 16/07/01

Boa aluna, tímida ao extremo, não participa, caprichosa.

Boa aluna, conversa muito.

Criativa, excelente, conversando muito, reclassificá-la (PPP)????.

Ficha OE - CC 5ª série – 18/07/01

É uma boa aluna, apesar de estar com dificuldade em inglês pois não entregava os trabalhos.

É uma boa aluna, mas está conversando muito em sala de aula.

Ficha OE – CC 6ª série – 18/07/01

É um aluno bom, se prejudicou em matemática pois não entregava os trabalhos.

É um bom aluno, apesar de ter dificuldade em se concentrar, precisa se esforçar mais em matemática. Verificar se está no reforço.

É uma boa aluna, apesar de ter decaído suas notas depois que começou a namorar; conversar a respeito do ‘namoro’.

Verifica-se, por meio dessas avaliações, que embora esses alunos apresentem algum tipo de dificuldade, elas são justificadas pelo educador, considerando-os “bons” alunos. Mas o que é ser bom aluno? Quais são os critérios utilizados pelos professores para avaliarem um aluno e concluírem que eles são bons alunos? Não está claro, nos depoimentos acima, o que é para um professor o “bom” aluno. Conforme assinala HOFFMANN (2000), o professor interpreta, de acordo com suas experiências de vida, sentimentos e teorias que ele observa no educando. No entanto, diz a autora, o educador não se dá conta dessa interpretação e de suas implicações. Diante dessa constatação, entende-se o quanto o professor se volta para certos aspectos comportamentais dos alunos, negligenciando aspectos cognitivos que, segundo as orientações legais, devem ter relevância, mas ficam em segundo plano.

As avaliações registradas nas Atas dos Conselhos finais, realizados no ano 2000 e 2001, não se mostraram diferentes das até aqui registradas. As Atas apresentam uma síntese dos comentários tecidos pelos professores a respeito dos alunos nos CC finais. Algumas avaliações dos educadores assinalam compensações para educandos considerados fracos na aprendizagem:

Ata 02/2000 – CC – 6ª série – 30/11/00

Esforçado, quieto, não resolve muito. Em Port. lê mal. Tem chance de ser aprovado.

Razoável, muito organizada, responsável. Tem chance de ser aprovada.

Ata 04/2000 – CC 5ª série – 01/12/00

Muito fraco, mas super prestativo.

Esforçado, mas com muitas dificuldades.

Ata 08/2000 – CC 5ª série – 14/12/00

Não é de participar, mas cresceu demais.

Aprovou, mas precisa mais responsabilidade, é muito falsa.

Ata n.º 13/2001 – CC 6ª série – 12/12/01

Melhorou sua postura no segundo semestre, não rendeu nada na disciplina de matemática, muito sonhadora durante as explicações.

Muita dificuldade em matemática, falta de base, sem organização, embora persistente.

Faltou demais, decaiu bastante nesse 2º semestre. Foi aprovada devido ao conselho e por ter sido boa aluna no 1º semestre.

A avaliação registrada nas Atas é muito sucinta e breve, não permitindo se ter uma idéia mais aprofundada sobre como ocorreu no CC. Os comentários descritos acima demonstram que os professores tentam compensar os aspectos negativos da aprendizagem apresentados por alguns alunos, ressaltando aspectos positivos observados neles. Não há referência a respeito de uma possível recuperação paralela desses educandos durante o ano letivo.

No entanto, alguns encaminhamentos foram registrados nas fichas das Orientadoras Educacionais na tentativa de resolver alguns problemas apresentados pelos educandos. Exemplo disso, são os registros do dia 18 de julho de 2001, nos quais verificou-se alguns encaminhamentos sugeridos durante os Conselhos das 5ª e 6ª séries. Assim, quando um aluno apresenta dificuldades, um dos encaminhamentos é notificar a família sobre o desempenho do filho. Lista-se alguns, relacionados aos “problemas” apresentados na avaliação dos educadores, que demandam a chamada dos pais ou responsáveis.

CC 5ª série

Está muito agitado, conversa demais. Chamar a mãe, pois a conversa está atrapalhando seu comportamento em sala de aula.

Está com muita dificuldade em história, não está entregando os trabalhos e não está participando. Chamar a mãe.

Chamar a mãe, está muito fraco em todas as matérias, não participa, não entrega os trabalhos, precisa de um acompanhamento em casa.

Está com muitas faltas, notas muito baixas, não acompanha a turma, tem muita dificuldade, chamar a mãe.

Chamar a mãe com urgência, muito fraco em todas as matérias, está com muitas faltas, não tem condições de acompanhar a turma.

Está muito fraco em quase todas as matérias, anda muito folgado, não participa, não entrega trabalhos, história precisa se esforçar muito, caso contrário não conseguirá passar; chamar a mãe.

Está muito fraco, não entrega os trabalhos, não participa, está conversando demais, tem que se esforçar bastante, caso contrário não conseguirá passar, chamar a mãe.

CC 6ª série

Urgente chamar a mãe. Está com muitas faltas, muito desorganizado nos cadernos, não entrega os trabalhos, verificar se está no reforço de matemática pois está muito fraco.

Está com muitas faltas, está se envolvendo com meninos que só querem bagunçar, está muito fraco em matemática, verificar se está no reforço, chamar a mãe.

Está com muitas faltas, está entrando na bagunça com alguns colegas, precisa se esforçar muito em matemática pois está muito fraco, chamar a mãe.

Como se pode ver, faz parte desses encaminhamentos a chamada da família e, nesses casos, ela é representada pela figura da mãe. Essa decisão, tomada no CC, indica uma tentativa de envolver a família na vida escolar do filho; chamar a atenção do aluno; informar aos pais a condição do educando e, com isso, “ajudar” o aluno a superar os problemas identificados pela escola.

Além desses encaminhamentos, outras sugestões foram registradas nas fichas da Orientação Educacional, como:

Estudar a noite; Ir para classe de aceleração (pela idade); Atendimento especial na disciplina (Ex.: Matemática); Reforço grande nas disciplinas (Ex.: matemática e português); Aluno chamado no início do ano para que se comprometa mais com os estudos; Encaminhado para o APÓIA²⁰; Reforço da classe de aceleração nível II; Encaminhar especialistas (Ex.: Fonoaudiólogo); Orientação conversar com o aluno; Trocar de lugar.

Todas essas ações estão relacionadas ao desempenho dos educandos, demonstrando preocupação dos educadores com o sucesso escolar dos alunos. Como resultado desses encaminhamentos, segundo os profissionais entrevistados, são percebidas algumas mudanças no processo ensino-aprendizagem, tanto pelos educadores quanto pelo Corpo Técnico. O P 1 diz que a mudança se faz presente, tanto no educando quanto no professor, “no sentido que o aluno tem que participar mais com suas opiniões, abraçar sua responsabilidade e em consequência, o compromisso da sua mudança. Até faz o professor mudar algumas atitudes e o compromisso da família perante a escola”. O professor 2 observa que alguns educandos mudam, “ficam mais atentos e participam mais das aulas”.

Os depoimentos acima demonstram que os professores entrevistados estão atentos ao processo de aprendizagem dos educandos, pois acredita-se que somente um olhar atento percebe mudanças. A Diretora também identifica modificações na postura dos educadores diante dos alunos: “Ah, eu sinto que os professores [...] vão com uma outra visão, eles vão com vontade de mudar”. Ela ainda percebe que o educador, ao assumir uma postura diferente, motiva a turma. “Então, eu vejo que existe uma postura diferente, depois, em

²⁰ APÓIA - Programa de Combate à Evasão Escolar implantado nas unidades escolares do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Educação, por meio da Portaria E n.º 036 SDE, de 03/04/2001.

termos de aprendizagem também. [...] justamente porque dá essa motivação para o profissional, pra tentar mudar, isso motiva também a turma”.

A Supervisora Escolar considera que algumas vezes o educando também precisa, conforme sua própria denominação, de um “alerta para mudar”. Para a Diretora Adjunta, mudanças são percebidas em certos educandos, porque estes desejavam chamar a atenção dos pais.

É, às vezes, só o fato de um aluno, se houve algum problema, o professor levantou no Conselho e as próprias Orientadoras ou Direção ou a gente que está aí, chamar esse aluno, dar um alerta, às vezes ele precisa daquele alerta, às vezes em casa com o pai e com a mãe, ele não tem alguém puxando por ele: Olha fazer, vamos fazer um deveres ou não. Então que a gente dá esse alerta em alunos que deslancham. Daí chega no próximo Conselho a gente conversa sobre: Olha, esse aluno melhorou, teve aquele problema... Tá ótimo. Então, há resultado. De nota. (SE)

Muda, muda muito, principalmente assim: se a gente percebeu que tem um aluno que está com problema de disciplina, e que a gente chamou a família, tentou, conversou, organizou um esquema de estudo, a gente sente a diferença, do aluno. E porque na verdade, às vezes isso acontece porque ele queria chamar a atenção mesmo da família, então ele achou essa forma. (DA)

Verifica-se, nessas falas, que a escola tenta cumprir um papel de mediação entre o aluno e sua família para que esta possa dar-lhe atenção. Assim, os educadores podem estar entendendo que os “problemas” dos alunos serão resolvidos com a intervenção da família para que esta assuma seu papel de acompanhar os estudos dos filhos. Como visto nos encaminhamentos do Conselho, a escola procura envolver os pais na vida escolar dos educandos, chamando-os quando estes apresentam algum “problema”. O CC participativo poderia ser uma outra maneira desse envolvimento estar acontecendo e até mesmo dos pais se inteirarem da parte pedagógica mais de perto.

Depois de encaminhar todas as sugestões do CC, as Orientadoras Educacionais retornam os resultados para os educadores e educandos. Os profissionais da escola demonstram preocupação com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, embora suas posturas ainda apresentem indicativos da dificuldade de olhá-los diferente: como sujeitos participativos e críticos em relação ao seu processo ensino-aprendizagem.

Vê-se também a escola empenhada em atender alguns alunos que, por problemas diversos, não têm a atenção dos pais. Assim, a explicação para as dificuldades encontradas pelos professores nesses educandos está na falta de atenção por parte da família, na falta de alimento e na desistência dos pais em relação ao acompanhamento da educação escolar do filho.

Diante de todo esse quadro, a Supervisora Escolar também diz que muita mudança precisa ser feita e por esse motivo ainda “estão engatinhando”. Para ela, o ideal seria outro Conselho, pois este, há anos, continua sendo um levantamento de problemas e indicação de soluções.

[...] eu acho que ainda temos que mudar o Conselho de Classe, não seria por aí, que a gente faz um levantamento de problemas de alunos, se baseando muito em notas e às vezes não é também só isso. Eu acho que o Conselho de Classe [...] teria que ter a participação de um pai, da comunidade junto. Fazer com a turma e trazer a comunidade junto, os pais, até pra debater: Olha, o que nós queremos aqui, então o Conselho de Classe que tá sendo feito agora acho que teria que ser modificado. Então há muitos anos continua nessa, todo bimestre levantamento de problemas, até de soluções, mas não seria o ideal. O ideal seria outro Conselho de Classe. Então o Conselho de Classe é uma reunião que se faz o levantamento de mil problemas, tentando soluções, mas teria que ser modificado, eu acho.

Na opinião da Supervisora, o CC deveria ser modificado, contando com a participação dos pais num espaço de debate. A sua proposta de mudança está de acordo com a orientação legal de que o Conselho seja participativo. Mas, a legislação permite a escola tomar a decisão, a qual deve estar expressa no PPP; e a Escola A, neste documento, não menciona se o CC será ou não participativo. Porém, em outra parte da entrevista, o depoimento da Supervisora revela algumas dificuldades que enfrentariam para modificá-lo.

Eu acho que seria interessante e acho que é... mais válido a família estar junto também. E nós ainda não temos segurança pra essas modificações. [...] Tem que ser um dia pra cada turma, chamar as mães à noite, fazer... é complicado por causa de questão de horário de professor, questão de horário dos pais. Bem complicado, mas o ideal é a família participar junto. Pra ver isso aí que está acontecendo: Aí, está acontecendo isso nessa turma. Então, é ver a opinião dos pais.

A mudança do CC é vista como necessidade também pelo Corpo Técnico; no entanto, para efetivá-la, o Conselho teria que passar por modificações em sua estrutura, de acordo com a OE 1. A Supervisora Escolar concorda, mas diz que ainda não teriam segurança para modificá-lo. Além disso, ela considera que enfrentariam outra dificuldade: horário dos pais e educadores. Certamente a questão de horário, pontuada pela Supervisora, não é a única a dificultar uma “mudança”, pois segundo o Professor 1, que está na escola há 20 anos, esta foi pioneira em CC Participativo conforme seu relato.

Nós já fizemos nessa escola muito Conselho Participativo, principalmente na década de 80. A gente com todos os alunos, se tivesse sete disciplinas eram sete professores, que é um Conselho com muito mais compromisso. A nossa escola, ela foi pioneira na época com esse tipo de Conselho e ela serviu de modelo para outras escolas que começaram a adotar esse tipo de modelo. Esse era como todos os alunos e era considerado aula dada para o aluno. E a nossa idéia era que à medida que nós conseguíssemos melhorar, era chamar os pais para participar.

O CC deixou de ser participativo, com a presença dos alunos, a partir de 1987. De acordo com o entrevistado, o CC participativo não contava com a participação dos pais. Segundo o Professor 1, a Secretaria de Educação não permitiu mais que as escolas contassem esse tipo de Conselho como dia letivo, pois algumas escolas o realizavam durante uma semana. Diante disso, de acordo com o Professor 1, a Secretaria limitou para três dias, depois para dois e por último para um dia de reunião, o que tornou inviável esse tipo de Conselho.

Como se percebe, a tentativa de CC Participativo não é uma inovação atual e, sem dúvida, a dificuldade anteriormente apontada é semelhante a dos dias de hoje: a questão do controle do tempo. Confirma-se isso pelo depoimento da Diretora ao dizer que um Conselho com a participação dos educandos demandaria uma semana sem aula. Isto porque o número de CC realizados devem corresponder ao número de turmas existentes na escola.

A questão tempo envolve muitas outras, como por exemplo: o trabalho do educador em mais de uma escola; as despesas com deslocamento de uma escola para outra; a rotatividade de educadores; o cumprimento dos duzentos dias de efetivo trabalho com os educandos impostos pela legislação; o número de turmas e de educandos por sala de aula; enfim, uma série de fatores que não podem ser desconsiderados. Por outro lado, percebe-se a interferência da SED em assuntos da organização escolar, a qual deveria ser de responsabilidade da escola visto que a legislação expressa concede autonomia a ela.

2.5 A avaliação na Escola A: outros elementos para uma compreensão

Os depoimentos do Corpo Técnico e dos educadores, em alguns momentos, se referem ao processo de avaliação que deve ser analisado no CC. O PPP da Escola A apresenta a primeira proposta encaminhada à SED, com a seguinte redação:

Por decisão da Assembléia dos Professores a avaliação será bimestral, e as notas não serão de forma crescente, conforme Diretrizes da Secretaria Estadual de Educação que deverá aferir o desempenho do aluno, quanto à apropriação de competências e conhecimentos em cada área de estudos e atividades escolares.

O aluno terá uma avaliação global e contínua, mediante verificação de aprendizagem, em atividades em classe e extra-classe.

Esta avaliação será atribuída pelo professor da série ou disciplina analisada pelo Conselho de Classe. A avaliação do aproveitamento será expressa em notas de 1 (um) a 10 (dez), levando-se em conta os aspectos qualitativos, fundamentalmente os resultados obtidos durante o ano letivo que preponderarão sobre a prova final para os alunos que dela necessitarem.

Os aspectos qualitativos serão considerados: a compreensão e discernimento dos fatos, a percepção, relação com outros conhecimentos, as habilidades intelectuais e atitudes demonstradas durante o processo.

Serão considerados aprovados os alunos que alcançarem no mínimo 70% dos conceitos trabalhados nas disciplinas. Os alunos com aproveitamento inferior a 70% serão submetidos a prova final (1ª oportunidade), sendo considerados

provados, os que alcançarem no mínimo 50 % de aproveitamento em cada disciplina (PPP, 2000 : 30).²¹

Segundo o PPP, esta primeira proposta de avaliação foi decisão de uma assembléia de professores; uma elaboração coletiva sobre o processo de avaliação, o que pode ter significado uma série de encontros entre os professores e o Corpo Técnico, resultando numa proposta que, após ser encaminhada para a SED, foi devolvida à escola para reelaboração “por não estar ‘de acordo com a legislação vigente’” (Ibidem, 2000 : s/p.)²². Observa-se que a redação do texto acima está fundamentada só na Resolução n.º 23/2000/CEE e este pode ser um dos motivos pelo qual houve a devolução pela SED. O novo documento foi redigido baseado na Resolução e nas “orientações do livro 2 ‘DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA’” (Ibidem, 2000 : s/p.). O texto reenviado e aprovado, posteriormente, apresenta grande semelhança em sua redação com este último documento.

Esse exemplo remete à legislação mais especificamente no que concerne à autonomia dos estabelecimentos de ensino. A Resolução n.º 23/2000/CEE, em seu Art. 1º é muito clara: “A avaliação do processo ensino-aprendizagem ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos de ensino [...]” (Fls. 1). Nas Diretrizes da SED/2000 (p. 6), o PPP é entendido como “o instrumento que organiza e orienta toda a ação da escola e deve retratar efetivamente a realidade escolar, contribuindo para a construção de sua identidade e autonomia”. A legislação é muito clara em relação ao PPP; mas, com a devolução deste, levanta-se a hipótese de ser uma autonomia vigiada. Percebe-se também, nessa recusa, um embate político entre CEE e SED que pode estar acontecendo nos bastidores. A questão levantada envereda por outros vieses e requer uma reflexão aprofundada, o que não é o propósito desse trabalho.

O processo de avaliação proposto pela Resolução e as Diretrizes da SED adotado pela escola, embora provoque uma série de dúvidas e dificuldades, é visto como uma necessidade. A Diretora expressa isso, dizendo não ser mais possível manter a forma anterior de avaliar. Ela considera essa proposta de avaliação um caminho para a escola melhorar. Para a Diretora Adjunta esse processo se mostra mais interessante por avaliar o educando como um todo e possibilitar ao professor caminhar junto com ele.

Eu acho mais interessante do que a avaliação que era feita antes, porque assim você vê o aluno como um todo e não somente dentro das disciplinas, cada um com suas particularidades. Era como se fosse uma gavetinha. Abria Português, avaliava Português. Abria Matemática e avaliava Matemática. Eu acho que com essa Resolução, o professor vê o aluno como um todo, como um caminhar junto. Eu acredito que essa é uma maneira, bem melhor do que nós estávamos avaliando antes.

Vê-se que esse é o entendimento das duas diretoras; porém, no CC ainda continua a avaliação individualizada, isto é, por disciplina. O fato de todos os professores estarem avaliando o desempenho do educando no mesmo momento não significa uma avaliação que

²¹ Ainda faz parte do processo de avaliação da A, a recuperação e a dependência, as quais optou-se abordá-las em outro momento.

²² Documento protocolado e anexado ao PPP.

considera “o todo” do educando. Isso significa que, embora a Direção entenda o processo de avaliação proposto pela Resolução n.º 23/2000, na prática do Conselho, ainda ocorre uma avaliação fragmentada.

A Orientadora Educacional 1 também concorda com a necessidade de mudança na avaliação; mas, exprime dúvidas se a proposta que está sendo feita é o melhor caminho. Diz que precisava mudar, pois apenas se falava em avaliação processual sem, no entanto, ser efetivada. Entretanto, a visão do Professor 1 indica as dificuldades em relação a esse processo avaliativo.

Ela é uma avaliação muito insegura, permite muitas interpretações individualizadas por parte da escola, unidade escolar, difícil de ser compreendida por parte dos alunos e da família, é injusta quando diz que o aluno não se desapropria do conhecimento adquirido e é muito comprometedor no sentido de colocar docentes julgando um aluno, tendo que optar por ele ter capacidade ou não ter capacidade, de continuar os estudos, que não deixa de ser uma forma discreta e intencionada para que a qualidade do ensino seja jogada sobre o profissional.

A avaliação, nesse depoimento, aparece como um processo de difícil compreensão para os alunos e sua família, comprometendo os educadores a julgar os educandos e responsabilizando só os primeiros pela qualidade do ensino. O professor faz uma crítica a avaliação proposta por entendê-la como uma concepção individualista, que isola o educando do contexto escolar, como se apenas ele fosse o responsável pelo seu processo de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação pode ser injusta com o aluno ao invés de ajudá-lo.

A avaliação referida pelo Professor 1, estabelecida pela Resolução n.º 23/2000, tem como pressuposto básico a investigação sistemática das situações de aprendizagem do aluno, as quais são mediadas pelo educador. Como mediador, desafiará o educando, e, desse modo, será possível “entender como se dá seu processo de internalização do conhecimento e que estratégias poderão ser utilizadas para fazê-lo avançar” (SANTA CATARINA, SED, 1998 : 74). Essa prática avaliativa “se realiza como fonte de informação para os novos procedimentos a serem tomados a cada instante no processo educacional” (Ibidem : 75). Portanto, para entender e praticar tal avaliação, os educadores precisam mudar sua postura de julgar e se colocarem numa outra: a de mediadores entre os alunos e o conhecimento. Além disso, segundo HOFFMANN (1993 : 58), os professores devem avaliar os educandos respeitando suas características individuais, o que lhes exige superar

as posturas convencionais na avaliação do desempenho, aprofundar questões de aprendizagem e respeitar todas as respostas.

Embora avaliar faça parte do processo ensino-aprendizagem e os profissionais saibam que precisam lidar com a avaliação, ela é entendida como algo complicado, complexo, que provoca resistência. Contudo, a Diretora percebe, na tentativa de compreendê-la, um crescimento dos profissionais da Escola *A*.

Agora, a avaliação ela realmente é muito difícil, porque avaliar nem sempre é o que tu tens como curiosidade. Ela é complexa, ela é difícil e eu acho que a experiência que está acontecendo aqui, a gente está em crescimento, tentando ver que é o melhor.

Mesmo havendo dificuldades a serem superadas com respeito à avaliação, verifica-se um movimento na Escola, ainda que incipiente, no sentido de haver um crescimento pedagógico. Com todas as dúvidas, incertezas e dificuldades a Diretora Adjunta também constata “mudanças na maneira de pensar e na maneira de chegar para o aluno”. Para as mudanças se efetivarem, segundo depoimento dos entrevistados, o Corpo Técnico realiza reuniões pedagógicas nas quais os educadores são questionados sobre como avaliam os educandos. Além disso, comenta a Supervisora Escolar, muito estudo, muita leitura e debates embasam as ações da equipe pedagógica e do Corpo Técnico a fim de entenderem a avaliação proposta pela Resolução 23/2000. Essa profissional ainda diz ser complicado; e muito debate precisa ser feito para encontrarem uma solução para as dificuldades enfrentadas com a avaliação.

As avaliações feitas nos Conselhos de Classe, sejam eles participativos ou não, são decorrentes da relação estabelecida pelos educadores com os educandos desde o início do ano letivo. Outros fatores também estão implicados nessas avaliações como: o que é avaliado, de que maneira e os instrumentos utilizados para avaliar durante o período de aulas. Por exemplo, o Professor 1 diz avaliar o educando, considerando em primeiro lugar “o desenvolvimento do seu conteúdo; em segundo a capacidade dele relacionar esse conteúdo com a vivência prática, claro que sempre abordado pelo professor em primeiro lugar; e em terceiro pela disposição e vontade em querer participar desse processo ou desse crescimento intelectual e humano”. Ele comenta que avalia os educandos no Conselho “pelas pré atividades feitas no bimestre, no semestre, pelas oportunidades oferecidas e pelo aproveitamento dessas oportunidades”. Ele diz se utilizar de alguns instrumentos para avaliar como pesquisas, avaliações escritas em forma de testes, provas, trabalho individual e em equipe, seminários de conteúdos e a recuperação. O P 2 avalia a participação, comportamento, provas, pesquisas, testes, relacionamento, assiduidade, trabalhos. Este profissional realiza “uma avaliação no conjunto, o aluno como um todo, ou seja,

participação, comportamento, assiduidade e sua relação com a turma e os demais professores”.

Embora os professores acima afirmem considerar todos esses aspectos, a impressão que se teve, ao ouvir seus argumentos no CC, é de uma avaliação burocratizada, apoiada na quantificação (notas) e no comportamento dos educandos. Considera-se que esses professores já venham para o Conselho com as avaliações dos alunos elaboradas durante o bimestre. E o CC, como bem assinalou SCHMITZ (1984), é uma instância importante no sentido de integrar as avaliações parciais realizadas durante o ano letivo.

Pelas avaliações acompanhadas no CC, os professores avaliam diretamente os alunos e indiretamente a sua prática pedagógica. Os demais elementos que constituem o processo ensino-aprendizagem como os professores, a disciplina e a escola são avaliados diretamente e somente pelos educandos no Pré-Conselho (reunião de uma turma com o professor Regente e a Orientadora Educacional). Este foi o único momento em que tal avaliação se efetivou. Após essa reunião, acontecia o CC participativo com a presença de todos os professores, Corpo Técnico e alunos de uma determinada turma.

Para finalizar, pode-se concluir que o processo de avaliação na Escola *A* está em fase de construção e não isento de contradições. A Resolução n.º 23/2000 com a proposta de avaliação processual provocou uma série de dúvidas, incertezas e resistências na equipe pedagógica e Corpo Técnico; porém, contribuiu para as mudanças que hoje estão se efetivando no interior da escola. Como toda mudança é um processo, essa não poderia ser diferente, significando necessidade de muito estudo, leituras e debates com a finalidade de compreenderem a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Embora todos concordem que precisam mudar a avaliação, nem todos apresentam uma postura coerente com esse processo. A evidência encontra-se nos diversos tipos de avaliação observados no CC: por julgamento; compensatória; excludente; discriminatória. No entanto, vê-se que os educadores não percebem as implicações dessas avaliações no processo ensino-aprendizagem e tampouco vêem o aluno como seu produto.

Apesar dessa tendência mais geral, percebe-se o comprometimento de alguns membros da equipe pedagógica e Corpo Técnico em promoverem modificações na avaliação, embora ainda seja um processo difícil e complexo. Isso se faz sentir no CC.

O acompanhamento das reuniões de Conselho na Escola *A*, desde o final do ano 2000 até 2001, possibilitou ver que algumas posturas estão começando a mudar, mas ainda são muito incipientes. De um ano para o outro, foram visíveis as mudanças no processo de avaliação ocorridas no CC na tentativa dos educadores perceberem os educandos de outra forma. Mesmo que os comentários se repetissem, eles foram sendo mais qualitativos e menos quantitativos, ou seja, houve um ensaio, pode-se dizer, de considerar a nota menos importante em relação às condições de aprendizagem dos educandos.

Embora nem todos os Conselhos se caracterizem como participativos, há uma preocupação para que seja dessa forma, incluindo a participação dos pais ou responsáveis. Por outro lado, questiona-se o que falta à escola para tornar seus CC participativos com a

presença dos pais, visto serem estes constantemente chamados para tomarem conhecimento da condição escolar do aluno.

Com respeito à participação dos educandos no Conselho, observou-se uma certa preparação deles para avaliarem a escola, a turma, o educador, a disciplina, enquanto este mesmo educador nem sempre se encontra preparado para receber uma avaliação. O Pré-Conselho é um dos meios utilizados para preparar os alunos na formulação e na maneira de colocarem as suas questões no CC do qual participam.

Também verificou-se ser o CC uma instância que decide sobre o futuro do educando, podendo modificar a avaliação feita pelo educador. Isso significa que podem ser deliberadas em Conselho a aprovação ou reprovação de um aluno, independente da decisão tomada anteriormente pelo professor. O CC ainda delibera o que fazer no caso dos alunos faltosos, indisciplinados, bagunceiros.

O Conselho é um momento de avaliação, o qual poderia ser utilizado como espaço de ação-reflexão-ação de toda a prática pedagógica no sentido de compreender o processo ensino-aprendizagem para mudar o processo avaliativo. Poderia também, sendo participativo, contribuir para o educando desenvolver o senso de observação, criatividade, responsabilidade e formas de expressão. Com isso o aluno se tornaria participativo, crítico e um agente transformador da sociedade, como consta dos princípios da Escola *A* expressos no PPP.

Concorda-se com PARO (2000 : 160) ao assinalar que o Conselho é mais uma das instâncias da escola pública impedida de realizar seus objetivos satisfatoriamente pelas adversas condições de trabalho (principalmente a falta de tempo dos educadores escolares) de um lado e, de outro, as exigências burocráticas a serem atendidas. O Conselho de Classe (ou de série), segundo o autor, deveria se constituir num espaço de reflexão e experiência coletiva de um trabalho orientado para a prática pedagógica.

O CC assim configurado possibilitaria à Escola *A* uma prática democrática, sem preconceitos, sem discriminação e que respeitasse as diferenças individuais dos alunos.

2.6 O Conselho de Classe na Escola *B*

A Escola *B* iniciou suas atividades em fevereiro de 1974 como Escola Básica, sendo denominada Colégio Estadual a partir de 1994 quando foi criado o Ensino Médio de

Educação Geral. Ministra a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Conforme a Diretora, a Escola *B* atende crianças e adolescentes originários, sobretudo, dos meios populares que residem em suas redondezas. São provenientes de famílias de baixa renda, em sua maioria assalariadas, e um número pouco expressivo proveniente de classe média.

No final do ano 2000, de acordo com os dados obtidos na secretaria da escola, o estabelecimento contava no ensino fundamental com 32 turmas de alunos em três turnos de funcionamento, sendo doze no matutino, onze no vespertino e nove no noturno. As idades dos educandos variavam de 6 a 20 anos com os mais velhos freqüentando o período noturno. A Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição do número de alunos de acordo com as séries e os respectivos turnos.

Tabela 2 – Escola B - Distribuição dos alunos segundo as séries e turnos de funcionamento, da Escola B, em 2000

SÉRIES	TURNOS			TOTAL	
	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	ALUNOS	TURMAS
	N.º ALUNOS	N.º ALUNOS	N.º ALUNOS		
Pré-escolar	25	21	-	46	2
1ª	31	52	-	83	3
2ª	35	34	-	69	2
3ª	26	52	-	78	3
4ª	33	40	-	73	2
5ª	55	31	-	86	3
6ª	38	37	-	75	2
7ª	42	34	-	76	2
8ª	36	37	36	73	3
Classe de aceleração	18 ²³	27 ²⁴	23 ²⁵	40	4
Ensino médio por fase	-	-	128	128	4
Ensino médio anual	-	-	65	65	2
TOTAL ALUNOS	339	365	252	892	32

Fonte: Dados da Secretaria da Escola A

Verifica-se pela tabela que a maior concentração dos alunos encontra-se no período vespertino; entretanto, o noturno concentra um número mais elevado de alunos em sala de aula distribuídos nas seis turmas de ensino médio.

Como se pode observar há um aumento significativo de alunos do Pré-Escolar para

²³ Esta classe de aceleração é Nível 1, constituída de alunos multirepetentes de 1ª e 2ª séries, os quais podem frequentá-la por um ano.

²⁴ Esta classe de aceleração é Nível 3, constituída de alunos multirepetentes de 5ª à 8ª séries, os quais podem frequentá-la por dois anos.

²⁵ Esta classe de aceleração é Nível 3, constituída de alunos multirepetentes de 5ª à 8ª séries, os quais podem frequentá-la por dois anos.

a 1ª série do Ensino Fundamental, ou seja, de 46 para 83 alunos, um aumento de 80,4%. No entanto, observa-se uma redução significativa no percentual de alunos para a 2ª série, uma redução de 16,9%. Nas demais séries não há redução significativa no número total de alunos.

Outro dado importante a considerar na caracterização da Escola *B* refere-se a sua equipe de profissionais. Dos 43 educadores que a escola apresentava em 2000, 25 (58,2%) eram professores ACT; 17 (39,5%) efetivos e 1 (2,3%) designado de outro órgão. Do total de educadores, uma era Orientadora Educacional; uma Supervisora Escolar; dois Diretores, sendo um Geral e outro Adjunto.

A carga horária dos 43 educadores estava distribuída da seguinte maneira: 10 (23,3%) profissionais com 10 horas; 14 (32,5%) com 20 horas; 4 (9,3%) com 30 e 15 (34,9%) com 40 horas.

Quanto à formação, 37 (86,1%) dos educadores possuíam diploma de ensino superior e 6 (13,9%) de Magistério de 1ª à 4ª série.

Toda a equipe de profissionais poderia pautar suas ações, em relação aos educandos, no Projeto Político Pedagógico da escola. Essa é uma orientação legal recebida por meio da Resolução n.º 23/2000/CEE e as Diretrizes da SED/SC, apresentadas no capítulo anterior dessa dissertação.

Ao se examinar o PPP da Escola *B*, vê-se que sua proposta pedagógica se fundamenta no materialismo histórico, e sua concepção de aprendizagem no sócio-interacionismo, entendendo o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento historicamente acumulado. Partindo dessas premissas, de acordo com o PPP, a escola é compreendida como o lugar propício a trocas de convivências, no contexto do processo educativo, o qual possibilita ao educando ajuda intencional, sistematizada, planejada e continuada (PPP, s/d : 8). Portanto, o trabalho realizado segundo o PPP da escola:

[...] deve-se portar no conhecimento da criança, nas particularidades do desenvolvimento humano específico a cada faixa etária, entendendo-a como um ser social e histórico que apresenta diferenças de procedência sócio-econômica, cultural, familiar, racial, de gênero, de idade cronológica, entre outros, que necessitam ser conhecidas, respeitadas pelos educadores e pelas instituições (Ibidem, s/d : 6).

Concebe o homem como um ser histórico-crítico, ético, que se encontra comprometido e inserido no contexto social. Ainda conforme o PPP, esse homem está

consciente de seu papel na sociedade como agente participativo do processo social, político e econômico. Assim, o aluno é visto como um ser com autonomia, equilíbrio, responsabilidade, criticidade e que, aliado ao processo educativo, vê-se também como sujeito responsável pela transformação da sociedade (Ibidem, s/d : 7). No PPP, a educação é concebida como uma necessidade para esse tipo de homem e mundo. É vista como um agente de mudança num processo contínuo, intervindo intencionalmente no social, contribuindo para a transformação humana (Ibidem, s/d : 7). Para tanto, a Escola *B* define em seu PPP alguns atos operacionais, como por exemplo:

Instrumentalizar os alunos possibilitando uma leitura de si próprio e do mundo que o circunda, de forma a ocorrer uma real decodificação de sua realidade, superando a questão lacunar, via reelaboração de idéias e do próprio ser como um todo;
 Buscar a educação como processo dinâmico, considerando que os conteúdos devem ser compreendidos na sua totalidade, da qual cada conteúdo a ser trabalhado é fator de real significado (Ibidem, s/d : 8).

Verifica-se que a concepção de homem e mundo, da Escola *B*, encontra-se fundamentada na pedagogia histórico-cultural, presente na legislação estudada anteriormente. Nesse sentido, vê-se que o projeto da escola está em conformidade com as normas legais; no entanto, os Conselhos assistidos mostraram algumas posturas dissociadas entre o que diz o PPP e a prática da avaliação, tal como se mostrará a seguir.

2.6.1 Conselho de Classe: organização e funcionamento

Além das concepções filosófico-pedagógica, de homem e mundo, o PPP também deve explicitar os procedimentos para a organização e o funcionamento do CC.

Assim, neste trabalho, busca-se compreender como a Escola *B* entende, organiza e faz funcionar essa instância por meio do PPP. Para tanto, apoia-se nos depoimentos do Corpo Técnico e dos professores e nas reuniões de CC observadas durante a pesquisa de campo.

Como se verificou que a Escola *B* realiza dois tipos de Conselhos, um participativo e outro não participativo, analisa-se quais as funções e os entendimentos dos dois tipos de CC no PPP, para os Professores e o Corpo Técnico.

2.6.1.1 O Conselho de Classe para o PPP, Professores e Corpo Técnico

O Projeto Político Pedagógico da Escola *B* define o CC, em seu capítulo II, como o “órgão colegiado de natureza deliberativa em assuntos didático-pedagógico, tendo por objetivo avaliar o processo ensino-aprendizagem na relação professor-aluno e os procedimentos adequados a cada caso” (PPP, s/d : 40).

No CC deve ocorrer a avaliação do processo ensino-aprendizagem, de acordo com a orientação acima, considerando a relação entre professor e aluno. Nos Pré-Conselhos e CC participativos assistidos, a impressão que se teve foi de alguns professores estarem se defendendo das reclamações dos alunos. Por outro lado, viu-se a Orientadora Educacional tentando convencer os educandos da importância de sua colaboração, no sentido de deixarem os educadores motivados para fazerem o seu trabalho. O aluno parece estar sendo responsabilizado, como se pode ver, pelo andamento satisfatório do trabalho pedagógico.

Quanto aos educadores entrevistados, estes vêem o Conselho como o momento no qual o seu trabalho é analisado pelos educandos. Também discutem questões sobre a aprendizagem destes últimos, verificando as dificuldades encontradas pela turma e quais problemas precisam ser resolvidos. Verifica-se semelhança desse Conselho em relação aos primeiros descritos por FIRME (1978), nos quais eram analisados os problemas e as dificuldades dos alunos. No entanto, percebe-se um avanço: a análise do trabalho do professor pelo aluno. Essa ação cumpre uma das premissas da legislação no sentido do CC estar possibilitando a avaliação da prática docente.

O Corpo Técnico entende-o como o espaço de reflexão do processo ensino-aprendizagem, como também das práticas dos educadores. Para o Auxiliar de Direção, “ele tem o potencial de provocar umas discussões interessantes, que revelam uma série de fragilidades para os nossos professores e uma série de fragilidade da própria escola, da própria forma que a gente percebe a educação, formação, etc. E a avaliação também”. Pode-se dizer que esse entendimento contempla as orientações da SED (SANTA CATARINA, SED, 2000) em constituir o CC num espaço educativo para debater, questionar e analisar coletivamente o desempenho pedagógico da equipe de profissionais.

Observa-se, nos depoimentos acima, que o Corpo Técnico apresenta uma visão sobre o Conselho diferenciada daquela dos professores entrevistados. O primeiro concebe o CC como oportunidade dos educadores refletirem sobre sua prática na relação com a aprendizagem do educando. Os segundos até mencionam a avaliação do seu trabalho; porém, é a aprendizagem o ponto discutido no sentido de identificação das dificuldades do aluno. Esta, pode-se dizer, se apresenta como uma visão de mão única: só a aprendizagem é avaliada e o ensino, justificado.

Os Conselhos observados mostraram o quanto os professores se justificam diante da avaliação dos alunos. Nesse sentido, a prática avaliativa não parece estar sendo utilizada como fonte de informação para novos procedimentos como sugere a Proposta Curricular/SC. Além disso, os professores podem estar deixando de lado alguns pontos referentes ao desempenho docente, como a compreensão da eficiência, ou não, da sua metodologia e das estratégias utilizadas.

2.6.2 Função do Conselho de Classe para o PPP, Professores e Corpo Técnico

As funções do Conselho, explicitadas no PPP (s/d, 42), apresentam redação idêntica ou semelhante às Diretrizes da SED, significando que essas funções não sofreram adaptações segundo à realidade da Escola *B*. Transcreve-se a seguir, na íntegra:

- 1 – No Conselho de classe há que se considerar a função mediadora que a avaliação assume na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Pode ser interpretado como um espaço educativo de debate, questionamentos e análise coletiva sobre o desempenho pedagógico da equipe de profissionais, sendo uma instância de natureza consultiva e deliberativa.
- 2 – O Conselho de Classe será participativo visando uma avaliação prática reflexiva, qualitativa e crítica, que considere o aluno na sua totalidade e, quando necessário, para a reorganização curricular.
- 3 – O Conselho de Classe deverá ser um espaço de envolvimento no âmbito coletivo, comprometendo professores e alunos com o processo de ensino-aprendizagem, primando por um processo mais democrático e dialógico e tornando este espaço escolar um potencial pedagógico.

Pelo fato da Escola *B* ter se apropriado do documento da SED e utilizado partes de sua redação, entende-se que a Escola concorda e toma como sua a definição de avaliação e CC contida nessas diretrizes. Isso significa transformar o Conselho numa instância de debates, questionamentos e análise coletiva sobre o processo ensino-aprendizagem, que envolve alunos, professores, método, estrutura da sala de aula, estrutura da escola e até mesmo a reivindicação dos pais.

Observa-se, entre as funções atribuídas ao CC, a de analisar coletivamente o desempenho pedagógico da equipe de profissionais. Isso remete a DALBEN (1996), que também entende ser possível no Conselho ocorrerem comentários e sugestões dos educadores sobre a prática dos colegas e da sua, na tentativa de melhor perceber as dificuldades dos educandos. Uma análise da prática pedagógica não foi observada em nenhum Conselho assistido, sendo participativo ou não. Provavelmente, como havia assinalado WERNECK (1987), alguns professores apresentam dificuldade em aceitarem

esse tipo de prática pela origem de sua formação, a qual lhe ensinou que sua ação pedagógica e o resultado dela não seriam submetidos à avaliação. Verifica-se que, em parte, a Escola B cumpre as funções do CC estabelecidas no PPP como se viu acima; principalmente quando os alunos avaliam no Pré-Conselho as disciplinas, a turma, os professores, a maneira do professor dar aula e a escola. Mas entre os professores não se observou essa prática.

Além das funções acima, o PPP também define finalidades e atribuições ao Conselho. Citar-se-á todas com o objetivo de entendê-las no contexto do funcionamento do CC. Em primeiro lugar, as reuniões serão lavradas em “ata para registro, divulgação ou comunicação aos interessados” (Ibidem, s/d : 42). Além dessa, outras finalidades são relacionadas no PPP e atribuídas ao Conselho, como por exemplo:

I – Estudar e interpretar os dados da aprendizagem na relação com o trabalho do professor, na Direção do processo ensino-aprendizagem, proposto pelo Projeto Político Pedagógico;

II – Acompanhar e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor;

III – Avaliar os resultados da aprendizagem do aluno, na perspectiva do processo de apropriação do conhecimento, da organização dos conteúdos e dos encaminhamentos metodológicos da prática pedagógica;

IV – Sempre que o Conselho de Classe constatar índices de rendimento escolar inferior a 50% (cinquenta por cento) ou resultados conflitantes, deverá propor medidas para diagnosticar as causas e sanar as deficiências, visando o aproveitamento, integração e relacionamento dos alunos. Caso o professor não aceite sanar os problemas, o aluno será avisado dos seus direitos para impetrar recurso;

Como se pode observar, uma das finalidades do CC é o estudo e a interpretação dos resultados da aprendizagem na relação com o trabalho do educador. Isto significa que a avaliação do processo de aprendizagem deve ser feita relacionando-a com o processo de ensino, pois um encontra-se implicado no outro. Para ocorrer a aprendizagem, o aluno necessita apropriar-se do conhecimento mediado pelo professor. Porém, nos CC assistidos, embora alguns pontos do ensino fossem avaliados pelos alunos no Pré-Conselho, entre os professores não se observou tal avaliação. O Conselho como órgão que integra as avaliações parciais já realizadas pelos professores, individualmente em suas disciplinas no decorrer do ano letivo como havia comentado SCHMITZ (1984), talvez possa explicar a ausência da relação entre aprendizagem e o trabalho docente no momento da avaliação.

As atribuições para o CC encontram-se assim definidas:

- I – Emitir parecer sobre assuntos referentes ao processo ensino-aprendizagem, decidido pela revisão da nota ou anulação e repetição de produções e trabalhos destinados à avaliação do rendimento escolar, em que ocorram irregularidades ou dúvidas por parte dos alunos, pais ou responsáveis, quanto aos resultados obtidos;
- II – Analisar o pedido de reconsideração dos pareceres emitidos pelo Conselho de Classe nos casos relacionados no item anterior e, esgotadas todas as possibilidades de solução para o problema, consultar a instância superior imediata para a decisão final;
- III – Avaliar as atividades docentes e discentes, possibilitando replanejamento dos objetivos e estratégias de execução da programação, com vistas à melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- IV – Responsabilizar o professor de cada disciplina, ao término do Conselho de Classe, pelo preenchimento do documento de avaliação e frequência, adotado pela rede estadual de ensino a ser entregue na Secretaria da Unidade Escolar;
- V – Propor medidas para melhoria do aproveitamento escolar, integração e relacionamento dos alunos na turma;
- VI – Estabelecer planos viáveis de recuperação contínua e paralela dos alunos, em consonância com o Plano Político Pedagógico da Unidade Escolar;
- VII – Assegurar a elaboração e execução dos planos de adaptação de alunos transferidos, quando se fizer necessário, atendendo a legislação específica.

Todo o conteúdo a respeito do CC, expresso no PPP, deve ser seguido como orientação geral para sua organização e funcionamento. Tanto as funções, quanto as finalidades e atribuições do Conselho são orientações voltadas para o educando no sentido de vê-lo como um ser histórico-crítico, ético, comprometido e inserido no contexto social. Por outro lado, a Escola tenta torná-lo um ser autônomo, equilibrado, responsável e crítico, transformador da sociedade. Os depoimentos abaixo mostram que isto é visto mais pelo Corpo Técnico, embora um dos professores entrevistado procura ter essa clareza.

No entendimento do Professor 1, a única função do Conselho é deliberativa, enquanto para o Professor 2 é a de refletir sobre a aprendizagem no sentido de verificarem se houve aprendizado e, se isso não ocorreu, tentar descobrir as razões. Mesmo que o CC se configure numa instância deliberativa, ele pode se constituir num espaço de reflexão e debate da avaliação do processo ensino-aprendizagem, do educando, dos educadores, da escola e da prática docente, como se encontra na legislação.

Para a Orientadora Educacional, além de promover o educando, o Conselho serve também para analisar seu aproveitamento, seu potencial, tentando conhecê-lo e ajudá-lo mais. Esse foi um dos objetivos do CC comentado por ROCHA (1982), o de propiciar o

conhecimento profundo do aluno, por ser o momento em que todos os professores de uma turma se encontram, numa situação profissional.

A Diretora entende que a função do Conselho seria de professor e aluno estarem percebendo o processo, as suas necessidades para novos encaminhamentos e intervenções. Uma das premissas da abordagem histórico-cultural é esta, a de que o homem como ser histórico e social, no desejo de satisfazer suas necessidades, trabalha, transforma a natureza e estabelece relações com outros homens, produzindo conhecimentos, construindo a sociedade e fazendo história. Assim, a Diretora está entendendo o CC como um espaço de relações possível de produzir novos conhecimentos.

Para o Auxiliar da Direção, o Conselho tem três funções: discutir a avaliação, percebendo e buscando “os limites dos modelos de avaliação que estão sendo utilizados pelos professores, estar propondo novas formas de avaliar e estar comprometendo os professores com essas novas formas”. E outra ainda, seria a de discutir a prática pedagógica. Para esse profissional, o CC é um espaço riquíssimo de discussão, capaz de provocar transformações na escola. Assim, o Conselho aprimora e dinamiza a ação educativa e subsidia o replanejamento curricular em seu todo, oportunizando o aperfeiçoamento profissional da equipe, como idealizava GARCIA (1977).

2.7 Conselho de Classe Participativo: organização e funcionamento

De acordo com o PPP, a coordenação, planejamento, execução, avaliação e desdobramento do CC está a cargo dos Especialistas em Assuntos Educacionais junto com a Direção. O Conselho deve reunir-se ordinariamente por semestre e extraordinariamente sempre que for preciso. As reuniões serão convocadas com antecedência de 48 horas por meio de edital, sendo “obrigatória a participação de todos os elementos que o compõe, ficando os faltosos passíveis de penalidades nos termos deste Projeto Político Pedagógico, quando não apresentarem motivo justo comprovado” (Ibidem, s/d : 42).

Conforme o PPP, devem participar dos Conselhos os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, ou seja, Direção, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, todos os professores e alunos da turma e pais. No entanto, nenhum dos treze Conselhos observados contou com a presença dos pais. A participação obrigatória, mencionada no PPP, diz respeito aos educadores da turma com a qual será realizado o CC.

Essa, pode-se dizer, é uma medida disciplinar da Escola *B* no sentido de garantir o comparecimento dos profissionais nessa instância.

2.7.1 O Pré-Conselho: entendimento, organização e funcionamento

Antes de ocorrer a reunião do CC propriamente dito, é realizado um Pré-Conselho com a turma, o professor regente e a Orientadora Educacional. Os Pré-Conselhos assistidos se configuraram em reuniões de avaliação das disciplinas, dos professores, da escola e da turma, feita pelos educandos. Os encontros foram coordenados pelo Professor Regente da turma.

O Pré-Conselho possibilita um diagnóstico, segundo o Professor 1, fundado em uma avaliação da prática pedagógica feita pelos educandos. Embora esse profissional não considere que tal avaliação represente uma análise muito adequada pelo fato dos alunos serem pré-adolescentes, diz ser possível para o professor se orientar pelo que eles avaliam. Pela avaliação dos educandos, argumenta o Professor 1, o educador sabe, ou não, o que faz e o que ele tem de mudar. A avaliação, vista dessa forma, torna-se crítica e participativa, norteia as ações do educador, indica-lhe caminhos e possibilita-lhe a reflexão dessas ações junto com os educandos.

Porém, o depoimento do Professor 2 mostra que o seu entendimento é outro. Para esse educador, o Pré-Conselho pode ser um diagnóstico da turma com relação ao conteúdo, à disciplina e entre outros pontos. Enquanto este considera o Pré-Conselho um diagnóstico da turma, o primeiro define como um diagnóstico da prática pedagógica. Os Pré-Conselhos assistidos mostraram que, além de serem um diagnóstico da turma em relação ao conteúdo e disciplina, eles também são um diagnóstico da prática pedagógica e da escola. As palavras do Auxiliar de Direção confirmam isso ao dizer que o Pré-Conselho é a forma de envolver o educando no processo de avaliação, possibilitando-lhe uma auto-avaliação, como também a turma e o trabalho dos educadores.

Para a Orientadora Educacional, o Pré-Conselho é o momento no qual os educandos podem discutir as dificuldades que eles estão tendo efetivamente no dia-a-dia da sala de aula e contribuir com sugestões para a escola melhorar esses problemas. Essa é uma maneira da escola também ouvir os alunos, procurando atender às suas reivindicações. Nessa mesma direção se posiciona a Diretora Adjunta, para a qual

[...] o momento em que toda escola discute juntos como está o processo ensino-aprendizagem. É onde que, baseado em cima de critérios, a gente analisa como está o encaminhamento pedagógico dos professores, como também a questão dos alunos e a partir daí, tira-se encaminhamentos de como isso vai poder estar sendo superado, pra que cada vez mais aprendizado possa acontecer efetivamente. E é claro, nessa avaliação aparece, realmente a cara do processo, de que não acontece nem só de um lado, nem só o professor responsável, como também não só o aluno. Que existe uma relação ali e que essa relação é que determina o processo ensino-aprendizagem.

Pelo depoimento da Diretora Adjunta, ela considera que a relação existente entre professor e aluno torna-os responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. Assim, os envolvidos podem analisar os avanços e os entraves, retomando e reorganizando a ação educativa.

Os critérios mencionados pela Diretora Adjunta fazem parte da Ficha de Avaliação para o Pré-Conselho, por meio dos quais são avaliados aspectos da turma, do trabalho pedagógico, verificadas as facilidades e dificuldades nas disciplinas assim como propostas e encaminhamentos do conselho anterior e para o próximo semestre. Nos Pré-Conselhos assistidos, os Professores regentes questionam os educandos seguindo os critérios da Ficha de Avaliação, ouvindo cada aluno que queira se posicionar. Em relação às disciplinas, os educandos avaliam os educadores centrando-se em como explicam e o que falam para os educandos. Alguns exemplos:

sobre a Professora de Ciências:

É porque qualquer coisinha ela não tá satisfeita (aluna). Ela não explica, ela lê, nem explica nada e manda fazê em casa (aluna). Ela nunca explica e quando explica é tudo no berro (aluna). Ela vem de uma outra sala e descarrega tudo em cima da gente (aluno).

Sobre a Professora de História: Ela fala “ignorante” e isso aí não pode (aluno). Se levantá, ela já, oh: Quietinho senão é negativo (aluno).

As atitudes dos educadores, descritas pelos educandos, evidenciam que os alunos se mostram contrários a muitos tipos de tratamentos dispensados por parte dos professores.

Por outro lado, num dos Pré-Conselhos observados em uma das 5ª séries, alguns educandos da turma arrastavam as carteiras, falavam alto, riam, brincavam, conversavam, respondiam ao mesmo tempo, por vezes gritando, enquanto a educadora os questionavam. Esta chamou atenção deles em diversos momentos, os quais paravam apenas por algum

tempo. A professora precisou elevar o seu tom de voz para ser ouvida. Ao bater o sinal para a aula seguinte, a educadora deu por encerrada a reunião e se retirou da sala. O modo como os alunos se comportaram socialmente nesse Pré-Conselho pode ser um dos motivos que levam os professores a realizarem a avaliação do educando centrada no comportamento. A avaliação proposta pela legislação se configura como um processo de ação-reflexão-ação e, nesse caso, entende-se que a professora poderia aproveitar os acontecimentos descritos para realizar uma reflexão com os alunos sobre tal postura na reunião do Pré-Conselho.

Após a realização dessa reunião, o Professor regente preenche as Fichas de Avaliação para serem levadas posteriormente ao CC. Percebe-se, pelas anotações feitas nas fichas, que a responsabilidade atribuída pelo que ocorre em sala de aula é da turma. Por exemplo, na ficha de avaliação da 6ª série estão anotados:

Em relação à turma:

Capacidade de manter diálogo: nenhuma capacidade entre a turma; com os professores, muito pouco.
 Colaboração entre os alunos e professores: muito pouco por parte dos alunos.
 Participação e realização das atividades propostas: muito pouco, muita conversa em sala, dificulta o trabalho docente.
 Capacidade de realizar proposições coletivamente: nem sempre ocorre. A conversa da turma e a falta de respeito entre eles atrapalha.
 Capacidade de tomar decisões coletivamente: nenhuma, a sala não tem respeito entre eles.

Com relação ao trabalho pedagógico:

Atividades desenvolvidas: Os professores desenvolvem atividades, mas a conversa atrapalha.
 Forma de avaliação (deixa claro os critérios, possibilita reelaboração): todas as disciplinas fazem as avaliações paralelas.
 Forma de desenvolver os conteúdos (desperta o interesse? Como?): Algumas disciplinas relacionam a vivência do aluno com a sala.
 É claro nas explicações: Os professores são claros, quando a turma colabora.

Verifica-se que as avaliações feitas pelos educandos e registradas nas fichas de avaliação giram em torno de comportamentos éticos como a falta de respeito da turma para com os professores e os colegas. Os próprios alunos se reconhecem como aqueles que atrapalham o desenvolvimento das atividades do professor, impedindo-o de ser claro nas suas explicações, e tomam para si a responsabilidade de não aprenderem.

Após o Pré-Conselho, alguns alunos se encarregam de confeccionar um cartaz com os compromissos assumidos pela turma no CC anterior, que são revistos no Pré-Conselho para verificar se eles foram cumpridos. Num dos cartazes, de uma das salas de aula, estava escrito:

Compromissos assumidos pela 5ª série no CC:
 Que a turma converse menos
 Mais diálogo, mais compromisso
 Menos brigas, mais respeito
 Mais organização, mais participação
 Mais união, mais companheirismo
 Mais respeito com os professores
 Esperar o professor dentro da sala de aula, não na porta
 Não deixar de copiar a matéria do quadro.

Os compromissos assumidos pelos alunos no CC, termos explicitados acima, dizem respeito à turma em relação a eles próprios e aos professores. Mostra a expectativa de que os educandos sejam mais participativos, mais unidos e companheiros, possam dialogar mais e que respeitem os professores e colegas. Pode-se dizer que há uma preocupação com o aluno no sentido de melhorar o seu processo ensino-aprendizagem e suas relações sociais. Para tal mudança ocorrer, verifica-se um movimento da Diretora Adjunta no sentido de conscientizar os educadores para uma avaliação que seja constituidora e subsidiadora do processo ensino-aprendizagem. A avaliação norteia as ações do educador, indica-lhe caminhos e oportuniza a reflexão de sua ação junto aos alunos, tal como orienta a legislação.

2.7.2 Uma reunião de Conselho de Classe Participativo

Um dos CC participativo, assistido numa das 5ª séries, foi conduzido pela Orientadora Educacional e o Auxiliar de Direção. Estavam presentes todos os professores da turma. A OE mostrou uma transparência da Ficha de Avaliação com os critérios, explicou alguns pontos e deu a palavra para uma aluna ler o que haviam discutido no Pré-Conselho. Após a leitura, a OE pediu aos educandos para se manifestarem e, como houve silêncio, ela os questionou e sugeriu uma reflexão sobre a indisciplina e a falta de respeito. Solicitou aos educandos que dessem soluções, escrevendo-as no quadro como compromissos: “criar consciência sobre os prejuízos; ouvir mais e falar menos; conhecer os direitos e obrigações (criar normas); conversar com os alunos que não estão presentes, para

se comprometerem; procurar convencer os alunos desinteressados a mudar o comportamento”.

Ao mencionar a avaliação do trabalho pedagógico, perguntou como os professores iriam se animar em dar aulas diferentes e o que seria preciso para eles construírem aulas dinâmicas. Ela própria respondeu que seria mediante o respeito. Nesse momento uma educadora pediu a palavra e disse que os alunos não sabem dos seus direitos e obrigações, e não têm limites. Alguns educandos se manifestaram. Uma educanda mencionou o CC em outras séries, dizendo que as mudanças só duraram uma semana e tudo voltou a ser o que era. Também comentou que os educadores ficavam duas aulas falando e não se resolvia nada. Um educando contou seu caso particular, de reprovação, cujas experiências não foram boas. A Orientadora Educacional e o Auxiliar de Direção se prevaleceram desse exemplo para comentar que tal educando havia perdido um ano de sua vida, que não voltaria mais. Após essa intervenção, os educadores tiveram a palavra. Antes deles se manifestarem, a Orientadora Educacional acrescentou: “Vocês querem um trabalho dinâmico, não querem? Mas sem respeito os professores não vão fazer”. Uma educadora comentou que os alunos andam demais pela sala de aula e demoram demais para abrir o caderno. Pediu a colaboração deles, pois sem isso o professor não tem motivação para fazer o trabalho. Outra educadora mostrou-se preocupada e angustiada com aqueles que não fazem nada. Pediu para os educandos participarem com mais vontade e interesse. O Professor de Educação Física comentou que, para eles terem respeito pelo colega, precisariam pensar nos próprios defeitos. Considera a turma “querida”, “madura”, só faltando o respeito com os professores e os próprios colegas de turma. Após mais algumas considerações, a OE encerrou a reunião.

Percebe-se que tanto educadores, quanto educandos, estão se queixando um do outro para o Corpo Técnico. Os primeiros esperam que os segundos tenham interesse, motivação e se tornem disciplinados a fim de mudarem sua prática pedagógica. Os alunos esperam que os professores dêem aulas interessantes para se motivarem e delas participarem. Também observa-se serem muito reforçados, pelos professores e Corpo Técnico, os comportamentos indesejados nos educandos. No entanto, pode-se levantar a hipótese que quanto mais estes ouvem dizer como eles são, mais eles se vêem desse jeito; não vendo a possibilidade de serem diferentes. Por outro lado, há uma avaliação feita pelos professores sobre as capacidades ou incapacidades dos alunos. Leva-se em conta um aluno

“ideal”, se reforçando justamente aquilo que o educando não tem. Nesse caso, respeito; disciplina; colaboração; capacidade de manter diálogo com a turma e os professores e que o aluno fique em silêncio, são os ideais de postura desejados pelos educadores.

Mesmo que as avaliações aconteçam dessa forma nos CC participativos, o Auxiliar de Direção considera positiva a presença e participação efetiva dos educandos, pois oportuniza a estes refletirem

sobre o trabalho que está sendo desenvolvido por eles, de refletir como ele está se envolvendo com esse trabalho e de possibilitar ao professor refletir sobre sua prática a partir da percepção que os alunos têm da prática deste. Garantir a todos que participem efetivamente da prática pedagógica, reflitam sobre ela e se posicionem com relação a ela, a partir dessa reflexão [...].

Desse modo, acredita-se que o Conselho possibilita aos alunos o aprendizado da auto-avaliação e contribui para que eles possam avaliar a prática pedagógica. Nota-se, no entanto, resistências dos educadores em aceitarem a avaliação realizada pelos educandos. Assim, para a Orientadora Educacional, um CC participativo no qual os educadores e educandos se respeitem mutuamente ainda é um sonho, pois os primeiros não aceitam as observações feitas pelos segundos. Segundo ela, isso deixa alguns educadores enraivecidos e alterados. Em sua avaliação, essa resistência significa uma falta de maturidade de ambas as partes, que será conseguida por meio da prática do CC participativo.

Percebeu-se, nos Conselhos participativos assistidos, quanto à avaliação da prática pedagógica feita pelos alunos, que alguns educadores mais se defenderam dos comentários críticos dos educandos do que fizeram uma avaliação sobre o processo de ensino-aprendizagem destes. Questões sobre o interesse, respeito e motivação por parte dos alunos foram pontuadas pelos educadores em forma de reclamação. Observou-se uma avaliação também centrada em preceitos morais, como se pôde ver no comentário de um educador: “Cada aluno tem o professor que merece”.

Os Conselhos de Classe participativos observados não contaram com a presença dos pais, embora o Auxiliar da Direção expressasse o desejo de isso vir a acontecer:

E talvez até seria interessante a gente estar pensando, não sei como, mas já ouvi dizer que tem escola que faz, que até envolve os pais, para os pais também estarem colocando como eles percebem essa prática, dos professores, por meio do que o aluno leva pra casa, então. Seria uma forma de estar ampliando essa participação e de mais pessoas estarem interferindo na prática pedagógica da escola.

A participação dos pais, de acordo com o Auxiliar, seria uma maneira da comunidade estar conhecendo o que está sendo feito na escola, e o Conselho funcionaria como mecanismo para democratizar mais o espaço. No entanto, segundo ele, existe muito preconceito por parte de alguns educadores quanto à participação dos pais. Cita alguns comentários de professores para exemplificar: “porque pai não entende de pedagogia, porque pai vai acabar interferindo de uma forma inadequada no processo de avaliar, no nosso processo de ensinar”.

Esse preconceito de alguns professores em relação à participação dos pais no Conselho, assinalado pelo Auxiliar da Direção, parece demonstrar resistência desses profissionais de uma possível avaliação por pessoas que se encontram de fora do processo pedagógico. No entanto, para um CC ser participativo com a presença dos pais, torna-se necessária a inclusão gradativa desses pais no processo de avaliação na escola.

Outro fator que pode estar contribuindo para alguns educadores não aceitarem a presença dos pais é o entendimento dos primeiros em relação ao CC. Pode-se verificar, que nos depoimentos dos professores entrevistados, há duas visões diferentes. Para o Professor 1, o Conselho é um espaço de discussão das práticas e da atuação dos educandos, embora as reuniões assistidas girassem somente em torno desse último ponto. O Professor 2 o entende como o momento para ver as questões da turma, ou seja, “o crescimento da turma em relação aos conteúdos e o desenvolvimento dela no trabalho com ela”. Como bem se nota, nenhum dos dois educadores cogitou a presença dos pais como participantes de um CC.

2.8 Conselho de Classe não Participativo: organização e funcionamento

A organização e o funcionamento do CC não participativo seguem as mesmas orientações do Conselho participativo, embora sem o Pré-Conselho e sem a participação dos educandos. O Conselho não participativo é organizado e conduzido pela Orientação Educacional junto com a Supervisão Escolar e a Direção, havendo revezamento entre elas na sua condução. O CC não participativo conta com a presença de todos os educadores de uma determinada série e do Corpo Técnico, que acontece sem a presença dos educandos e, geralmente, no final dos semestres com o objetivo de atribuição de notas. Portanto, são realizados dois Conselhos não participativos: um em julho e outro em dezembro. Nesse dia são dispensadas as turmas dos educadores que participam do Conselho, enquanto as demais

continuam em aula. Os dias de realização dos Conselhos são pré-determinados no início do ano letivo num calendário de reuniões e, este, distribuído para todos os educadores.

2.8.1 Conselho de Classe não Participativo assistido no primeiro semestre do ano 2001

O relato a seguir diz respeito a uma das reuniões assistidas de um CC não participativo, numa 5ª série, que se realizou em julho do ano 2001. Essa reunião foi coordenada pela OE e a Diretora Adjunta, que passaram a palavra à Professora regente para ler a nominata do Pré-Conselho. Após a leitura, a OE foi mencionando um por um os educandos para os educadores falarem sobre seu desenvolvimento pedagógico. Alguns educandos foram avaliados com os seguintes comentários:

O A . é muito fraco. Tem uma letra horrorosa (profª.). O A . é do tipo assim: se a gente deixar, ele enrola a gente (prof.).

B. é fraquíssimo, fraquíssimo, não se ouve a voz dele pra nada (profª.).

A C. é deficiente. Não, não é dificuldade. Ela é muito estranha (profª.). Todas as vezes que me aproximei dela para olhar os cadernos dela, ela não deixou (prof.).

Acho que o E. não é melhor que o A (profª.).

Enrolona, briga, chora na sala (profª.). Tá gente, a produção dela, como é? (DA).

Ela é fraca, fraca de conteúdo(Profª.). Não, a P. é malandra (Profª.).

Ele é muito bom, esforçado (Profª.).

Após todos os educandos dessa turma de 5ª série terem sido avaliados, deu-se por encerrada a reunião.

Como se pode observar, nos comentários são ressaltados principalmente os aspectos negativos dos alunos e, muito pouco, os positivos. Novamente aparece a questão do que está ausente nos educandos. Como diz PERRENOUD (1999), a avaliação privilegia um certo modo de estar na aula e no mundo, valoriza formas e normas de excelência e define um modelo de aluno. Conforme o autor, para alguns professores o aluno é aplicado e dócil e, para outros, imaginativo e autônomo.

Assim, pode-se observar, nas avaliações acima, algumas características atribuídas a determinados alunos pelos educadores da Escola *B*: muito fraco; aquele que enrola; fraquíssimo; com letra horrorosa; deficiente; estranho; malandro; muito bom; esforçado. Essas avaliações, emitidas pelos professores, representam julgamentos que certamente pesam na relação do educador com o educando. Isso implica num prejuízo para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. O professor distancia-se do educando, deixando de observar os pontos positivos que esse aluno apresenta. A Diretora Adjunta tenta centrar a avaliação no processo de ensino-aprendizagem, mas nem sempre ela consegue ser bem sucedida. Por outro lado, ao utilizarem a avaliação como julgamento, os professores também se distanciam da proposta da Escola expressa no PPP, de ser um trabalho pautado no conhecimento do educando, entendendo que apresenta diferenças a serem respeitadas.

2.8.2 Conselho de Classe não Participativo assistido no segundo semestre de 2001

O último Conselho do ano é para atribuição das notas e decisão da vida escolar do educando. A seguir relata-se o de dezembro de 2001, não participativo, de uma das 5^a séries, no qual estavam presentes todos os educadores da turma, a Diretora Adjunta, o Auxiliar de Direção e a Orientadora Educacional. Durante o CC, a Diretora Adjunta pediu licença para se ausentar, pois tinha que realizar um trabalho com a Supervisora Escolar. Na seqüência, foi realizada a avaliação da turma.

Continua a mesma atitude (prof^a).
 Essa turma falta muita maturidade (prof^a).
 Eu não vi diferença nenhuma. Eu tenho as primeiras e eles nunca estão (prof^a).
 Eu tenho as duas últimas e eles fogem (prof^a).
 Tá gente. Então a turma é descomprometida (DA).

Como se pode ver pelos argumentos dos professores, essa turma não demonstrou crescimento e nem modificação. A discussão centra-se no aluno e, como assinala DALBEN (1996), não é feita uma análise do desempenho do educador, nem das metodologias, currículos ou outras variáveis que possam desencadear essas atitudes da turma.

Retornando ao Conselho, após a avaliação da turma, a Orientadora Educacional leu um a um o nome dos educandos, enquanto os educadores os avaliavam, tecendo comentários do tipo:

É outro que não produz também (prof^a). Ele é um bom aluno. Parece que ele chegou no limite dele (prof^a).

Ela faz, mas tem a questão assim que todos colocaram, ela não produz o que deveria (prof^a). Comigo ela trabalha, mas tem que ficar em cima. C. vou dizer pra tua irmã, pra tua mãe, aí ela faz (prof^a). Ela não se concentra (prof^a). A mãe trabalha o dia todo. Só ficam ela e a irmã sozinhas. Uma é a bengala da outra (OE).

Chega atrasada, dorme em aula (prof^a). Ela é boa, raciocínio rápido, mas na hora de passar para o papel... (prof^a).

Só que ela é muito fraca (prof^a). Ela fez todos os trabalhos, comigo (prof^a). Só que é assim: vira pra trás e manda bala com a vizinha (prof^a). Não sei, a impressão que eu tenho é que ela veio de uma escola do interior (prof^a).

Após o último educando ter sido avaliado, a Orientadora Educacional encerrou a reunião.

Observa-se, nas avaliações feitas pelos professores, a indicação de elementos explicativos para a falta de produção dos alunos considerados “bons”. Suas dificuldades são justificadas por terem chegado ao seu limite; raciocínio rápido; fazer todos os trabalhos; vir de uma escola do interior. Diante de todos esses comentários, verifica-se que o educador mostra uma certa preocupação com o desempenho do aluno. Embora as avaliações ressaltem mais as atitudes negativas, elas também evidenciam que os professores observam considerações positivas nos educandos.

2.9 A avaliação na Escola B: outros elementos para uma compreensão

O ponto central do Conselho de Classe, seja ele participativo ou não, é a avaliação do educando. No Pré-Conselho são avaliados pelos educandos a turma, as disciplinas, os educadores e a escola. Nos Conselhos, os educadores avaliam os educandos e a turma. Portanto, o foco neste momento será a avaliação, verificando-se como ela é entendida pelos educadores e Corpo Técnico e como é apresentada no PPP.

De acordo com a Diretora Adjunta, avaliação “é um conjunto de fatores que se somam, para ver se os objetivos foram atingidos. E aí há um ir e vir, está sempre retomando, vendo aonde que pode estar sendo reencaminhado [...]”. Esse entendimento é o de uma avaliação enquanto processo permanente, dinâmico, que possibilita repensar as

ações e modificá-las. Para o Professor 2, outros momentos estão sendo avaliados e não apenas o momento da prova. Para ele, a avaliação tem que ser a todo momento, considerando alguns pontos como: a participação, a responsabilidade e o que ele está demonstrando no dia-a-dia na sala de aula. O Auxiliar de Direção vê a avaliação como um instrumento pedagógico, que orienta a prática pedagógica do professor além de orientar também os próprios alunos, fazendo com que se percebam dentro do processo. Além disso, ele também considera a avaliação parte do processo pedagógico no sentido de se estar percebendo como o educando está desenvolvendo e se envolvendo com o trabalho e “como o professor enquanto mediador, articulador desse processo está participando, como ele está contribuindo para que seja um processo adequado”.

Identifica-se, nesses depoimentos, uma avaliação constituidora e subsidiadora do processo ensino-aprendizagem, possibilitando aos professores a retomada de modo sistemático dos encaminhamentos metodológicos no sentido do aluno aprender mais e significativamente.

O processo de avaliação da Escola B, conforme seu PPP (s/d : 87-93), encontra-se em consonância com a Resolução n.º 23/2000. O processo está sendo visto como uma “construção contínua e cumulativa do aproveitamento e do desenvolvimento do aluno na construção de conhecimento”. O professor da disciplina avalia o aproveitamento do aluno, observando constantemente seu desempenho, suas habilidades, atitudes e a criatividade do aluno. Também se utiliza de produções, trabalhos individuais ou em equipes, e outras atividades que julga necessárias para avaliar o educando. As avaliações escritas, conforme o PPP, devem ser no mínimo quatro em cada disciplina, área de estudo ou atividade. Será registrada no diário de classe com as observações que se fizerem necessárias, analisadas e concluídas no Conselho de Classe, onde será construído o percentual global para cada aluno no semestre. Portanto, o registro deve ser semestral, expresso em percentual de 10 a 100%. O Auxiliar de Direção comenta que o educador está adequando a forma antiga de registro a esse percentual. Ele exemplifica dizendo que o professor dá nota de um a dez nas provas, depois transforma num percentual, representando os 50% do total do ano. Então ele transforma um dez que o aluno tirou em 50% ou um 8 em 40%. E o educando fica com o conceito 4. Essa compreensão também foi observada no CC não participativo, para fechar os percentuais, na fala de educadores e da Diretora Adjunta. “Na verdade tem que ser pensado 100% do que foi trabalhado no semestre, só que isso vai estar representado de 1 a

5” (DA). Mesmo porque 5 a gente vai dar para o aluno 10 e não tem nenhum aluno 10 na 5ª série”(Prof.). Para o Auxiliar de Direção, isso significa que o educador está

adequando a mesma forma de avaliar, que é uma forma centrada na memória, centrada numa relação de poder assimétrica, centrada na transmissão pura e simples do conteúdo, sem estar possibilitando ao aluno elaborar os seus conceitos, sem estar possibilitando ao aluno reconceitualizar os seus próprios esquemas conceituais [...].

A observação do Auxiliar assinala uma avaliação do processo ensino-aprendizagem ainda centrada nos parâmetros tradicionais. Alguns professores tentam se desvencilhar desse modo de avaliar, mas como o sistema educacional de ensino continua baseado em nota, pode dificultar o descolamento dessa prática convencional. Isso significa quantificar a produção do aluno, e esse resultado ser entendido como uma avaliação e não como produto desta. De acordo com PERRENOUD (1999 : 42), “na escola, a avaliação se faz sobre condutas ou sobre seu produto, mas constantemente se age como se os desempenhos observados ou os trabalhos entregues não tivessem em si mesmos muita importância, manifestando apenas competências fundamentais que a escola se propõe a desenvolver”.

A Escola B elaborou critérios de avaliação, os quais devem ser levados ao conhecimento dos educandos antes deles realizarem suas atividades. Responsabilidade, assiduidade, organização, interesse pelos conteúdos e interatividade a relações interpessoais são os critérios nos quais os educadores devem se embasar para avaliar os educandos durante o semestre. Pelas avaliações observadas no CC não participativo, esses critérios foram pouco mencionados, sobressaindo mais julgamentos dos comportamentos dos educandos. Alguns exemplos:

Aí, o D. é fera. O D. é muito irresponsável. E ele ainda faz aos trancos e barranco (Profª.).

Ela entende, mas é desinteressada (Profª.).

O H. é outro que não sei se sabe. Eu nunca ouvi a voz dele em sala de aula (Profª.).

É um bebezinho. Um bibelô, que se pegar vai quebrar (Prof.).

Muito respondão, malcriado. Ele tem preguiça de fazer, preguiça mesmo (Prof.).

Esses depoimentos, de um lado, demonstram a visão que alguns educadores têm dos educandos e, de outro, que os critérios de avaliação utilizados pelos educandos no Pré-Conselho podem não estar servindo de parâmetro para os professores no momento de avaliar os alunos no CC não participativo. Os comentários feitos pelos professores em relação à aprendizagem mostram as suas atitudes favoráveis ou desfavoráveis sobre os alunos. Esse tipo de Conselho também decide sobre o futuro escolar dos educandos, aprovando-os ou reprovando-os. Além disso, delibera os encaminhamentos necessários para solucionar os problemas de alguns alunos.

De acordo com o Professor 1, os educadores vão para o CC com uma avaliação do seu educando e desse modo um aluno pode ser avaliado de maneiras diferentes. Exemplo disso é a avaliação de um mesmo educando feita por dois professores no CC: “Comigo ele não produz nada, nada” (Prof.). “Olha aqui, ele tem produção comigo. Com todas as brigas e cada dia é uma diferente, ele produz” (Profª.). Esses dois educadores mostram posturas diferentes com o aluno e olhares diferentes sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, isto é, enquanto um educador estimula esse educando a produzir conhecimento, o outro parece deixar que esse aluno se motive e trabalhe sozinho. O professor, enquanto mediador e desafiador do educando no processo ensino-aprendizagem, procura compreender as dificuldades apresentadas e identificar as diferentes formas de apropriação do conhecimento. Essa avaliação deve ser levada ao Conselho para ser deliberada.

A reunião de CC, pode-se dizer, é o desdobramento da avaliação realizada em sala de aula. O educador utiliza-se de instrumentos para avaliar os educandos durante o ano letivo. Trabalhos, provas, pesquisas, produção de textos, resumos, bem como a participação, responsabilidade, pontualidade na entrega de trabalhos, assiduidade são algumas ferramentas para a avaliação dos alunos. Mas a Diretora Adjunta questiona a forma de avaliação, por meio de provas e trabalhos, feita pela maioria dos professores. Os trabalhos para ajudar na nota se distanciam da proposta da escola que é a construção do conhecimento.

Sempre que o aproveitamento, por parte dos educandos, for insuficiente nas avaliações e durante a construção do conhecimento, a Escola B oferece recuperação paralela. No sentido de superar deficiências ao longo do processo ensino-aprendizagem, a recuperação paralela deve ser possibilitada por meio de: “a) trabalho diversificado na própria sala de aula; b) trabalho extraclasse com monitores e auxílio do professor; c)

atendimento individualizado, no espaço de hora atividade do professor”. Essa é a proposta da Escola quanto à recuperação paralela; no entanto, numa das Fichas de avaliação para Pré-Conselho, foi registrado que alguns educadores fazem trabalhos para recuperar e outros recuperam a nota pelo comportamento.

Observa-se uma certa confusão entre recuperação paralela e recuperação de nota. A própria Lei 9.394/96 é dúbia nesse aspecto, pois decreta a obrigatoriedade de estudo de recuperação ao mesmo tempo que estabelece a preferência por ser paralela. A Lei Complementar 170/98 mantém a mesma diretriz; mas, a Resolução 23/2000 estabelece claramente que a recuperação será paralela. No entanto, a SED, em suas Diretrizes 2000, explicita que a recuperação pode ocorrer mesmo após a conclusão do ano ou período letivo. Nesse caso, a escola pode escolher entre recuperação paralela ou não. A Escola *B* escolheu uma recuperação contínua e paralela, como se encontra em seu PPP.

Ainda conforme o PPP, o maior resultado obtido, após a recuperação, substitui o anterior “referente aos mesmos objetivos”. Os educandos que alcançam 70% de apropriação de conhecimento dos conteúdos, efetivamente trabalhados na disciplina, são aprovados desde que sua assiduidade seja “igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) das horas letivas de efetivo trabalho escolar”. Essa orientação também é encontrada na legislação.

Observou-se que a Escola *B* vem construindo uma trajetória de CC participativo com a presença dos educandos desde 1994. Na atualidade, há um movimento, por parte do Corpo Técnico, em tornar o Conselho um espaço para a reflexão do processo ensino-aprendizagem entre educandos e educadores. Embora a maioria dos CC sejam participativos com a presença dos alunos, alguns professores ainda demonstram resistência em aceitar os comentários dos educandos, ficando numa posição de defesa. Dessa forma, a prática pedagógica não é avaliada pelos educadores, mas justificada.

A Diretora Adjunta mostra-se muito comprometida em promover modificações na prática de avaliar. Demonstra bastante preocupação no sentido dos professores realizarem uma avaliação no CC voltada para a proposta filosófico-pedagógica da escola. Durante o período da pesquisa (2000 - 2001), viu-se o empenho dessa Diretora em tornar a avaliação dos educandos uma fonte de informação para novos procedimentos pedagógicos.

Observou-se que alguns educadores se comprometem com uma mudança efetiva em sua prática, e isso se fez sentir de um Conselho para o outro. Os próprios alunos, na avaliação

do Pré-Conselho, assinalam as modificações ocorridas durante as aulas referentes à postura desses professores diante do ensino. Sendo utilizada enquanto instrumento de orientação para educandos, como reflete o Auxiliar de Direção, a avaliação passa a ter caráter formativo no sentido de estarem se percebendo e se conhecendo. Enquanto parte de todo o processo, a avaliação necessita de uma série de instrumentos para acompanhar esse processo, que possibilite ao professor e ao aluno estar visualizando concretamente como esse processo está se desenvolvendo. Continuando, o Auxiliar de Direção diz que a avaliação é um problema muito sério na educação, porque ainda é usada como instrumento de segregação e exclusão da escola. “Porque ela tem muito mais contribuído para deformar do que para formar o aluno. Para excluir do que para incluir. Para manter relações autoritárias do que para democratizar o ensino”. Como assinala SACRISTÁN (1998), a avaliação está contaminada de preconceitos do professor, de atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação ao educando, entre outras. Nesse sentido, a avaliação se torna excludente, classificatória, autoritária, que discrimina e rotula.

Porém, a avaliação está aos poucos, na Escola *B*, sendo entendida como constituidora e subsidiadora do processo ensino-aprendizagem pelos profissionais entrevistados. Entende-se que este é um processo ainda em construção, que levará um certo tempo para ser “internalizado” por todos os envolvidos no processo educativo. Mas de outro lado, percebe-se a tentativa do Corpo Técnico junto com os professores para tornarem o CC um espaço de ação-reflexão-ação da prática pedagógica no sentido de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, Corpo Técnico e Professores procuram rever de um ano para outro os critérios de avaliação.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo principal entender a organização e o funcionamento de um Conselho de Classe no interior da escola, e qual a sua relação com a avaliação dos educandos.

O Conselho de Classe, desde a década de 40 quando surgiu no Brasil, sofreu transformações em sua configuração. Inicialmente era formado por uma pequena equipe, selecionada e dirigida pelos diretores do estabelecimento escolar, que analisava os problemas e dificuldades do aluno em particular ou das próprias turmas. Com a estruturação dos Serviços de Orientação Educacional, por volta da década de 50, a responsabilidade pela organização e direção dos CC ficou a cargo das Assessorias Pedagógicas ou Serviços de Orientação Pedagógica da escola. Aqui podem ser demarcadas as primeiras diferenças do Conselho francês para o brasileiro: o francês era conduzido por um professor e admitia a participação de dois representantes de pais de alunos e dois alunos eleitos pelos colegas como delegados da turma, enquanto o brasileiro, como se vê acima, não se configurava desse modo.

Na década de 70, o CC começa a ser visto, por alguns autores, como um processo coletivo de avaliação que podia aprimorar e dinamizar a ação educativa, subsidiar o replanejamento curricular em seu todo e até mesmo ser uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional da equipe. Além disso, também o consideravam uma atividade psicopedagógica e interdisciplinar, caracterizando-o como etapa de síntese do processo avaliatório do desempenho do educando e, conseqüentemente, do educador.

Autores da década de 80 ampliam essa visão do CC no sentido de não se restringir somente à avaliação dos alunos, mas incluir também a da própria escola e dos professores. Além disso, o Conselho poderia sugerir outras formas de atuação e procedimento, integrando os professores, os alunos e os pais.

A década de 90 trouxe, por meio da Lei 9.394/96, uma inovação para o CC: a dele se constituir num espaço participativo com a presença, inclusive, dos pais e alunos. A Lei apresenta o Conselho como um instrumento de participação das “comunidades” escolar e local. Esta Lei foi amplamente discutida e ampliada na Lei Complementar n.º 170/98, na Resolução n.º 23/2000/CEE e nas Diretrizes da SED/2000.

Na legislação o CC está configurado como um órgão consultivo e deliberativo que possibilita a avaliação do educando, do processo ensino-aprendizagem e da prática docente; analisando os avanços e entraves, retomando e reorganizando a ação educativa. Além disso, pode ser um espaço educativo para debater, questionar e analisar coletivamente o desempenho pedagógico da equipe de profissionais. E quem avalia? Todos os envolvidos no trabalho educativo: professores, pessoal técnico-administrativo e de serviços, os alunos e pais da turma. A perspectiva de participação efetiva destes últimos, para discutir o pedagógico, ampliou consideravelmente a visão do CC desde a sua origem.

Mas que tipo de avaliação encontra-se estabelecida no CC participativo segundo a legislação? Uma avaliação que resulta da reflexão sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem a fim de superar dificuldades, retomar, reorganizar e reeducar os sujeitos nele envolvidos. A avaliação configurada como prática pedagógica pode nortear as ações do educador, indicar-lhe caminhos e possibilitar-lhe a reflexão dessas ações com os educandos. Dessa maneira, como orienta a legislação, educador e educando se tornam sujeitos do processo educativo e de apropriação do conhecimento numa ação conjunta por meio do diálogo, considerando o mundo, a história e a realidade na qual vivem.

A avaliação, nesse sentido, se torna um processo permanente de ação-reflexão-ação, contínuo e cumulativo com o objetivo de proporcionar avanços, progressões e inclusões na dinâmica da aprendizagem dos alunos, respeitando suas características individuais. Uma proposta de avaliação, fundamentada nesses princípios, exige um professor mediador e desafiador do aluno no processo ensino-aprendizagem, fazendo e refazendo caminhos numa permanente atitude investigadora frente ao conhecimento.

Como esse CC e essa avaliação propostos pela legislação se configuram no interior da escola? Essa configuração foi pesquisada em dois estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, os quais se denominou Escola *A* e Escola *B*.

As duas escolas apresentam, em seus PPP, suas propostas pedagógicas fundamentadas no materialismo histórico em que se pauta a abordagem histórico-cultural. No PPP de ambas encontra-se expressa a mesma concepção de homem: crítico, ético e comprometido. Isso mostra que as duas escolas, em tese, seguiram as mesmas orientações para a elaboração de seus PPP. O mesmo ocorre para o entendimento do CC no documento citado: ambas o definem como um órgão colegiado que delibera sobre assuntos didático-pedagógicos. Nas duas escolas a organização, a coordenação e execução do CC estão a

cargo dos Especialistas e Direção tanto no PPP quanto na prática. E aqui, verifica-se uma grande diferença do modelo de CC francês, que serviu de parâmetro para o modelo brasileiro.

O Conselho francês era coordenado por um professor enquanto o brasileiro, inicialmente, foi estruturado em cima da figura do Orientador Educacional e, no ano 2001, estava nas mãos dos Especialistas onde o Orientador está incluído. Não se observou nenhuma reunião entre Especialistas e professores no sentido de organizarem o CC em conjunto. Por seguirem as orientações contidas na legislação, a estrutura do CC - no interior das duas escolas - encontra-se configurada sem a participação dos professores na sua organização e coordenação. Quem possui autonomia para organizar os Conselhos e coordená-los? Os Especialistas têm essa responsabilidade, que de certa maneira a SED legitima. Algumas reuniões sobre avaliação, por exemplo, foram realizadas apenas com os Especialistas para que estes transmitissem aos professores informações sobre o processo avaliativo. A própria Secretaria deixa os professores à margem do processo, sendo eles uma das figuras principais do Conselho por vivenciarem o cotidiano com os alunos.

A legislação orienta para que o CC seja participativo desde que expresso no PPP. Nas duas escolas pesquisadas, embora ocorram Conselhos participativos, somente a Escola B menciona-os em seu PPP. Esta Escola inclui os pais dos alunos da turma em sua composição; porém, os CC participativos, na prática e durante a realização da pesquisa, não contaram com a presença deles. Antes de ocorrer o Conselho participativo, nas duas escolas, acontece o Pré-Conselho: uma reunião com os alunos da turma para que estes avaliem a escola, as disciplinas, os conteúdos, os professores e a turma. Em nenhum dos dois PPP encontrou-se referência a esta atividade, que efetivamente ocorre no interior das duas escolas.

Na Escola A o Pré-Conselho apresenta diferenças em sua organização e condução do turno matutino para o vespertino. No matutino o Pré-Conselho é organizado e coordenado pela O.E., a qual o realiza na aula do professor regente da turma. No vespertino a Orientadora Educacional diz realizá-lo juntamente com o professor regente da turma.

Na Escola B o Pré-Conselho é organizado pela Orientadora Educacional e o professor regente, mas conduzido apenas por este último junto aos alunos. Este professor segue os pontos indicados na “ficha de avaliação para o Pré-Conselho”. A atividade de Pré-Conselho, nas duas escolas, se configura como o momento em que ocorre uma avaliação

efetivada pelos alunos dos pontos mencionados anteriormente. Este foi o único momento em que se observou a participação efetiva dos alunos, isto é, no Pré-Conselho eles podem expressar o que pensam a respeito da escola, da turma, das disciplinas, do conteúdo e dos professores. Mas de que forma os alunos avaliam esses aspectos?

Na Escola *B* são seguidas as questões indicadas na “Ficha de avaliação para o Pré-Conselho”. Por exemplo, os alunos avaliam suas facilidades e dificuldades em relação às disciplinas. A Escola *A* não segue nenhuma ficha, mas a O.E. questiona os alunos em relação à escola, à turma, às disciplinas, ao conteúdo e aos professores. Ao final do Pré-Conselho é feita uma síntese da avaliação dos alunos, redigida na ficha de avaliação; na Escola *A* pela O.E. e na Escola *B* pelo professor regente. Pode-se dizer que essa atividade se caracteriza numa tentativa de processo coletivo e se configura enquanto tal no CC participativo, no qual encontram-se presentes todos os professores da turma.

Nas duas escolas a observação das avaliações feitas pelos alunos no Pré-Conselho - registradas nas fichas de Avaliação - mostra semelhanças. O eixo fundamental dessas avaliações em relação aos professores, por exemplo, são as atitudes destes para com os alunos, as quais parecem afetar a relação professor/aluno e conseqüentemente sua aprendizagem.

Após a realização do Pré-Conselho, é organizado o Conselho participativo, não sendo observada nas duas escolas nenhuma reunião prévia para organizá-lo. Os CC participativos assistidos tanto na Escola *A* quanto na *B* se configuraram numa reunião entre Corpo Técnico, professores e alunos de uma determinada turma para que os professores ouvissem a avaliação feita pelos alunos no Pré-Conselho. Houve um momento para cada parte se manifestar. A impressão que se teve foi de professores reclamando e se defendendo dos alunos e estes reclamando dos professores para o Corpo Técnico. As avaliações se transformaram em queixas, de ambos os lados, centralizadas no modo de ser e de estar dos alunos e dos professores em sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que o CC não está contribuindo para combater as distorções da avaliação pontuadas por WERNECK (1987). Exemplo dessas distorções são os objetivos comportamentais, que correspondem a evolução do aluno durante o curso, mas que continuam sendo avaliados como boas maneiras, cortesia, educação, comportamentos apresentados pelos alunos e professores. Por outro lado, as avaliações desse tipo parecem não resultar de uma reflexão sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem, como estabelece a legislação estudada.

Após o término da reunião do CC participativo, na Escola *A*, os professores se reúnem em outra sala para avaliar individualmente os alunos; enquanto na Escola *B* as atividades são encerradas. Os alunos são avaliados individualmente na Escola *B* apenas nos Conselhos não participativos que ocorrem no final dos semestres.

O CC não participativo, observado nas duas escolas, se pauta em avaliações relacionadas com alguns aspectos do processo ensino-aprendizagem: assiduidade, notas, trabalhos, entre outros. A reunião do CC não participativo acontece geralmente no final dos bimestres, na Escola *A*, e final dos semestres na Escola *B*. Este tipo de Conselho tem como objetivo atribuir notas aos educandos sem contar com a presença deles, apenas Corpo Técnico e Professores. Nos Conselhos não participativos assistidos, nas duas escolas, verificou-se semelhanças na forma de avaliarem os alunos, embora os professores não sejam os mesmos. Alguns deles avaliam tecendo comentários sobre o desinteresse, desatenção, participação, entre outros.

Nos dois tipos de CC assistidos, verificou-se que algumas avaliações estavam relacionadas com a idéia de aluno e professor “ideais”, isto é, um modelo padrão. Tanto os alunos esperam que o professor seja de um jeito de ser, quanto os professores esperam também dos alunos. Embora as avaliações ocorram dessa maneira, observou-se que professores, Corpo Técnico e Direção demonstram preocupação com o educando e procuram soluções para resolverem suas dificuldades. Dos Conselhos, saem encaminhamentos a fim de superarem os problemas apresentados, como por exemplo a chamada dos pais, aulas de reforço, entre outros. Assim, nas escolas pesquisadas, o Conselho delibera esses encaminhamentos no sentido de melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, completando a reunião do CC, seja ele participativo ou não.

Os Conselhos realizados pelas Escolas *A* e *B* mostraram semelhanças, mas a grande diferença está em seu funcionamento. Enquanto na Escola *A* não constatou-se a presença dos educandos na maioria dos CC - apenas professores e Corpo Técnico - na Escola *B*, aconteceu o contrário. Esse procedimento da Escola *A* não significa estar em desacordo com a legislação estudada, pois esta deixa a critério da escola a escolha pelo CC ser participativo ou não, desde que esteja expresso no PPP.

A diferença observada pode estar relacionada ao fato da Escola *B* realizar CC participativos com a presença dos alunos desde 1994. Nesta, há um caminho percorrido, enquanto a Escola *A* parece estar iniciando esse processo. Mesmo assim, foi possível

verificar mudanças de postura na avaliação, de um ano para o outro, por parte de alguns professores. Nota-se, na Escola *A*, uma mobilização do Corpo Técnico junto aos professores, ainda que pequena, no sentido de transformação da prática do Conselho e da avaliação. Na Escola *B*, o Corpo Técnico em conjunto com os professores, ao final do ano 2001, reavaliou os critérios de avaliação, sugerindo mudanças para o ano seguinte. Esses procedimentos das escolas mostram preocupações voltadas para o sucesso dos alunos, muito embora algumas avaliações revelassem o contrário. Um dos instrumentos adotados por essas escolas, para reverterem a situação de certos alunos, parece ser o CC, principalmente o participativo.

O Conselho sendo participativo, com a presença dos alunos, possibilita, aos poucos, aos participantes modificarem seus modos de se expressarem diante uns dos outros. Embora ainda com algumas dificuldades, verifica-se a abertura que as escolas pesquisadas concedem aos alunos no sentido de serem ouvidos, demarcando o início de um posicionamento mais crítico. Dessa maneira, as escolas estarão contribuindo certamente na formação de homens críticos, éticos e comprometidos como consta em suas propostas pedagógicas.

O CC pode se transformar no espaço para os educadores refletirem sobre suas práticas, procurando avaliá-las de forma a localizar possíveis falhas bem como discutir os procedimentos utilizados. Como o Conselho se torna uma oportunidade para os educadores se encontrarem com o Corpo Técnico, os participantes podem trocar suas experiências pedagógicas, avaliando-as e reconstruindo-as. Assim, a avaliação estaria subsidiando e constituindo o processo ensino-aprendizagem ao mesmo tempo que poderia estar possibilitando a reconstrução da cultura avaliativa. Mas, para se reconstruir esta cultura, seria necessária a participação efetiva de toda a escola, pois é partindo das opiniões, reflexões e ações que se poderá alterar a realidade escolar.

VASCONCELLOS (1994 : 53) lembra que a alteração da realidade escolar requer uma transformação de mentalidade. Esta não pode ficar restrita ao discurso, pois implica também "*mudança de prática*". No entanto, isso requer uma conscientização, que "é um longo processo de ação-reflexão-ação" por parte de toda a escola. Embora algumas mudanças dependam de instâncias superiores, este autor sugere uma autocrítica por parte do educador para transformar a sua prática de avaliação. Assim, ele deve

[...] abrir mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta, lhe autoriza; rever a metodologia de trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo); alterar a postura diante dos resultados da avaliação e criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais (Ibidem : 54).

Essa transformação, proposta pelo autor, impõe esforços por parte do educadores no sentido de estarem continuamente avaliando o processo de aprendizagem dos alunos na relação com sua maneira de ensinar. Argumenta VASCONCELLOS (1996 : 25) que a dificuldade da mudança procede de uma prática educativa “vinculada, ainda que inconscientemente, a valores, concepção de homem, de sociedade; concepções essas incorporadas em práticas sociais de origem remota de tal forma que se apresentam como ‘naturais’ hoje”.

Pode-se dizer que a avaliação vem servindo para perpetuar um tipo de sociedade cujas bases encontram-se no modelo liberal conservador. Vê-se uma avaliação ainda centrada em alguns princípios de tal modelo, embora haja uma orientação baseada em uma pedagogia centrada num sujeito histórico responsável pela construção da sociedade. A abordagem histórico-cultural requer atitudes democráticas, sujeitos críticos e como ressalta SOUZA (2001 : 46), uma "*ação dialógica*" como princípio.

Ter o diálogo como princípio de uma educação democratizadora significa "submeter toda a política do Estado para a educação e cultura ao livre debate, à crítica e ao controle dos professores, alunos e funcionários, assim como de toda a sociedade civil" (COELHO, 1989 : 48). A abordagem histórico-cultural e a avaliação, como estão sendo propostas na atualidade pela Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, pressupõem a valorização do diálogo; entretanto, deve-se lembrar que existe uma prática pedagógica, exercida por alguns educadores, ainda centrada no autoritarismo. Indaga-se: será que todos os educadores se disponibilizam a transformar sua prática, a empreender uma luta política para tal?

Todo educador comprometido com a transformação social precisará redefinir sua ação pedagógica, assumindo um posicionamento claro e explícito. "Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, nesse contexto, [...] terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento

político decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social" (LUCKESI, Ibidem : 46).

Essa mudança é difícil por ser uma luta constante e um embate entre dominantes e dominados, no sentido de se ter uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. da 1. ed. Brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi, revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. Ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000, 151p.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, SP, n. 69, p. 139-164, dezembro, 1999.

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; SILVA, Rubem Eduardo da. Avaliação da aprendizagem numa perspectiva freireana: realidade, rupturas e alternativas. In: LIMA, Maria Nayde dos Santos; ROSAS, Argentina (orgs.). **Paulo Freire - quando as idéias e os afetos se cruzam**. Recife: Ed. Universitária UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife, 2001, 242p.

ALMEIDA, Guilherme Henrique de La Rocque. O Estado como objeto de estudo: as diferentes visões do Estado. Disponível em:
<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=52>. Acesso em: 09.Fev.2002.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, pp. 9-23.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, n. 49, maio 1984, pp. 51-54.

ANDRÉ, Marli e DARSIE, Marta Maria Pontin. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 27.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1982. (Coleção Educação Contemporânea. Série: Memória da Educação).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan./jun., 1994.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 63-118.

_____. O pós-neoliberalismo é uma etapa em construção. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, pp. 185-196.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador: vida e morte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CURY, Carlos R. J. - LDB: histórico e perspectivas. **Leituras & Imagens II**. N. 2, v. 2, 1997. P. 15-31.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem - revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991, p. 51-79.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF : MEC : UNESCO, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotsky e o "aprender a aprender"**. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, s/d.

ESPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. Algumas questões em torno da relação política-educação. In: **Perspectiva**. Florianópolis : CED, 8 (14), p. 29-56, jan/jun, 1990.

FIRME, Maria José Bessadas Penna. **Avaliação dos Conselhos de Classe nas escolas oficiais de 1º e 2º graus do Município do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, 295 p.

FRANCO, Creso et al. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. "Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional". In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991, p. 13-26.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 2. ed.. São Paulo: Cortez, 1995, 144 p..

GARCIA, Edília Coelho et al. **Os novos caminhos da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A ., 1977.

_____. Conselhos de Classe. In: GARCIA, Edília Coelho et al. **Os novos caminhos da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A ., 1977, p. 139-159.

GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GERMANO, José Willington. Regime militar: política e planejamento educacional no Brasil – 1964-1985. In: **CADERNOS CED. Políticas educacionais na América Latina**. Campinas/SP : Papyrus, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo : Atlas, 1991. 159 p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988, 158 p.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HENTZ, Paulo. Os fundamentos históricos-culturais da Proposta Curricular de Santa Catarina. In: **Iº Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina: Proposta Curricular de Santa Catarina. Psicologia Histórico-Cultural: Vygotsky – 100 anos**”. Florianópolis: Pallotti, 1996. P. 147-153.

HENTZ, Paulo e HERTER, Marcos L. A Proposta Curricular de Santa Catarina e a Psicologia Histórico-Cultural. In: **Iº Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina: Proposta Curricular de Santa Catarina. Psicologia Histórico-Cultural: Vygotsky – 100 anos**”. Florianópolis: Pallotti, 1996. P. 147-153.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção: da pré-escola à universidade. 16. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

_____. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 27. ed. Revista. Porto Alegre : Mediação, 1999.

LUCENA, Maria Diva da Salette. **Avaliação do desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992, 159 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar** : estudos e proposições. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1996, 180 p.

LÜDKE, Menga. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. In: SOARES, Magda Becker, KRAMER, Sônia, et al. **Escola básica**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coletânea C.B.E.)

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 14-29.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã (I - Feuerbach)**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 1996, 138 p.

MATTOS, Carmem L.; G. ALMEIDA, Sandra M. de. O conselho de classe como articulador de uma orquestração marginalizadora do aluno. (sem demais dados)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986, 119 p.

PARO, Vitor H. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 11.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre : ArtMed, 1998.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Escola pública de 1º grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1989.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. In: **Revista & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, SP, n. 69, p. 119-136, dezembro, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **Didática moderna**: fundamentos. Rio de Janeiro: LCT - Livros Técnicos e Científicos Editora S. A ., 1984.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A Queiroz, 1981.

SOARES, Magda Becker, KRAMER, Sônia, LÜDKE, Menga e outros. **Escola básica**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coletânea C.B.E.)

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SOUSA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991, p. 27-49.

_____. A prática avaliativa na escola de 1º grau.. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991, p. 83-108.

SOUZA, Ana Inês. "Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história". In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire. Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. **A avaliação no processo de construção do conhecimento**. AMAE Educando, ano XXIV, n. 226, abril, 1992.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996, p. 230.

VASCONCELLOS, Celso dos S. . **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3. São Paulo: Libertad, 1994.

_____. **Sobre o processo de transformação da prática pedagógica**. Dois Pontos, maio/junho, 1996.

WERNECK, Hamilton. **Ensinamos demais, aprendemos de menos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional (artigos que permanecem em vigor). 140º dia da Independência e 73º da República. Brasília, 1961.

_____. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. 150º dia da Independência e 83º da República. Brasília, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Diretrizes e bases da educação nacional: Leis 9131, 9192, 9394, 9424, Decretos n.º 2026, 2207, 2208, 2264 e Emenda Constitucional n.º 14, s/d.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. Orientações; planejamento didático, reuniões pedagógicas, organização de classe, calendário escolar. Florianópolis: Departamento de Ensino, 1977.

_____. Diretrizes para o planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das atividades de ensino. Florianópolis: UNOE, 1980.

_____. Avaliação no ensino de 1º grau. Florianópolis : UNOE/SUEIG, 1981.

_____. Avaliação e planejamento educacional. Florianópolis: Subunidade de Pesquisa e Avaliação, 1981.

_____. Avaliação do sistema educacional de Santa Catarina: caracterização do ensino de 1º grau. Florianópolis, 1982.

_____. Lei n.º 6.744, de 23 de dezembro de 1985. Dispõe sobre a avaliação do Ensino de 1º grau do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1985.

_____. Decreto n.º 31.439, de 19 de fevereiro de 1987. Regulamenta a Lei nº 6.744, de 23 de dezembro de 1985, que 'dispõe sobre a avaliação do Ensino de 1º grau no Estado de Santa Catarina'. Florianópolis, 1987.

_____. Conselho Estadual de Educação. Lei Complementar n.º 170, de 07 de agosto de 1998. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. D.O ./SC de 07.ago.1998. SINEP/SC.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução n.º 17/99. Estabelece diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 1999.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução n.º 23/2000. Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Regular, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica: ensino fundamental e ensino médio. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2000, 76 p..

ANEXOS

ANEXO 1

Lei Complementar n.º 170/98

TÍTULO V, CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 26. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

VI – a avaliação do rendimento escolar do educando, resultado de reflexão sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem, como forma de superar dificuldades, retomando, reavaliando, reorganizando e reeducando os sujeitos nele envolvidos, deve:

- a) ser investigadora, diagnosticadora e emancipadora, concebendo a educação como a construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos;
- b) ser um processo permanente, contínuo e cumulativo, que respeite as características individuais e sócio-culturais dos sujeitos envolvidos;
- c) incluir conselhos de classe participativos, envolvendo todos os sujeitos do processo, ou comissões específicas, cabendo-lhes definir encaminhamentos e alternativas;
- d) considerar a possibilidade de aceleração de estudos para educandos com atraso escolar;
- e) considerar a possibilidade de avanço em séries ou cursos por educandos com comprovado desempenho;
- f) considerar o aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- g) dar prevalência aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e aos resultados do período sobre os de eventuais provas finais;

VII – as escolas de educação básica devem proporcionar estudos de recuperação, de preferência paralelos aos período letivo, aos educandos que demonstrem aproveitamento insuficiente no decorrer do ano escolar; a serem disciplinados em seus regimentos;

VII – o controle da frequência dos educandos é responsabilidade da escola, observado o disposto em seu regimento, sendo exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.

ANEXO 2

Roteiro de entrevista para os Professores:

Sobre Conselho de Classe:

1. O que é o pré-conselho? Quem organiza e conduz? Quais as funções do pré-conselho?
2. O que é o Conselho de Classe para você?
3. Quais funções deve ter o Conselho?
4. O que é decidido durante o Conselho? Qual o encaminhamento posterior?
5. Muda alguma coisa no processo ensino-aprendizagem? Que mudança (s) ocorre (m)?
6. Os professores dizem o que pensam durante o COC?
7. De que maneira você avalia seus alunos no Conselho de Classe?
8. Que entendimento você tem Conselho de Classe Participativo?
9. Qual(is) a(s) diferença(s) desse Conselho para os anteriores?
10. Nesta escola quem organiza o COC?
11. Como é organizado o Conselho?

Sobre avaliação:

1. Você tem conhecimento da Resolução 23/2000?
2. O que você acha do modo de avaliar proposto pela Resolução 23/2000?
3. Como se dá o processo de avaliação na escola?
4. O quê você avalia no aluno durante o ano letivo?
5. Que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?
6. O que é avaliação para você?

Roteiro de entrevista para o Corpo Técnico:

Sobre avaliação:

1. O que você acha do modo de avaliar proposto pela Resolução 23/2000?
2. Como se dá o processo de avaliação adotada na escola?
3. O quê os professores de 5ª e 6ª séries avaliam nos alunos durante o ano letivo?
4. Quais os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores de 5ª e 6ª séries?
5. O que é avaliação para você?

Sobre o Conselho de Classe:

1. O que é o pré-conselho? Quem organiza e conduz? Como é organizado? Quais as funções do pré-conselho?
2. O que é o Conselho de Classe para você?
3. Quais funções deve ter o Conselho?
4. O que é decidido durante o Conselho? Qual o encaminhamento posterior?
5. Muda alguma coisa no processo ensino-aprendizagem? Que mudança (s) ocorre (m)?
6. De que maneira os alunos de 5ª e 6ª série são avaliados no Conselho de Classe pelos professores?
7. Qual a sua opinião a respeito da avaliação dos alunos feita pelos professores de 5ª e 6ª séries no Conselho de Classe?
8. Em sua opinião os professores em conjunto chegam a decisões a respeito do que fazer na sala de aula para melhorar a aprendizagem?
9. O que é decidido durante o Conselho, é posto realmente em prática na escola?
10. Os professores dizem o que pensam durante o COC?
11. Que entendimento você tem de Conselho de Classe Participativo?
12. Qual(is) a(s) diferença(s) desse Conselho para os anteriores?
13. Nesta escola quem organiza o COC?
14. Como é organizado o Conselho?
15. O que compreende essa organização?
16. Os procedimentos para a avaliação e COC seguem uma orientação geral da escola?
17. Que orientação é essa?