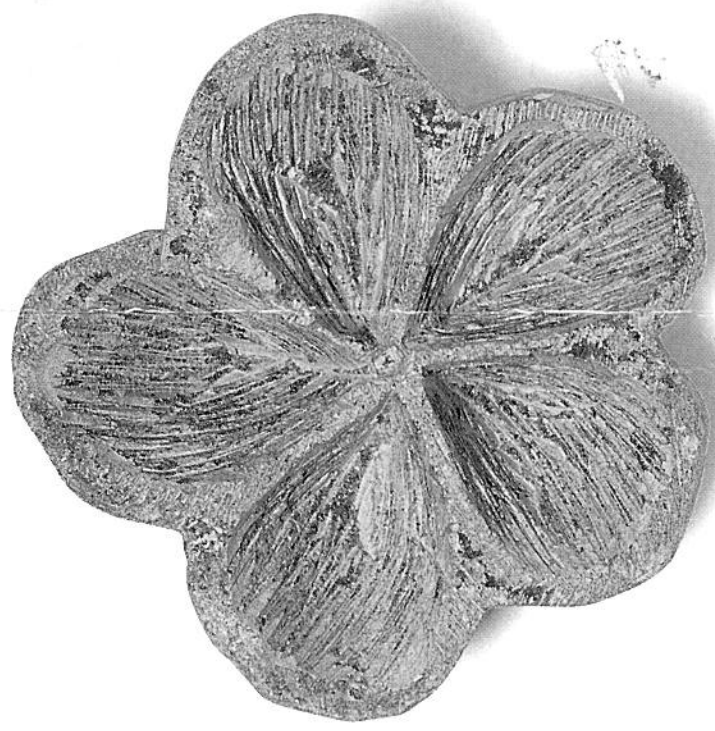


Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

# CONSELHOS DE CLASSE E AVALIAÇÃO

PERSPECTIVAS NA GESTÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA



PAPIRUS EDITORA

3ª Edição

Angela Imaculada L. de F. Dalben

CONSELHOS DE CLASSE E AVALIAÇÃO

US

7,16  
0137c  
3.ed.

## CONSELHOS DE CLASSE E AVALIAÇÃO

O livro discute as relações sociais na escola, tomando a instância Conselho de Classe e os processos de avaliação escolar como objetos de análise. O pressuposto básico que norteia a obra é o de que a apropriação da escola pelos sujeitos que a constituem passa necessariamente pela apropriação crítica de suas relações sociais, processo que se dá por meio do controle da organização do trabalho.

A pesquisa aponta o Conselho de Classe como espaço privilegiado na escola para a identificação e a mobilização do projeto pedagógico e para a articulação dos diversos segmentos. E suas ações, centradas nos processos de reflexão e avaliação da prática pedagógica, por sua vez incorporam e concretizam concepções de educação diversas.

Baseada em duas pesquisas realizadas na rede municipal de Belo Horizonte, em momentos de implementação de políticas inovadoras, contempla também a experiência da Escola Plural.

3ª Ed.

ISBN 85-308-0734-0



9 788530 807344



PAPIRUS EDITORA

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	9
<i>Leila de Abarenga Mafra</i>	
APRESENTAÇÃO .....	13
PRIMEIRA PARTE	
CONSELHOS DE CLASSE: ESPAÇOS DE DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	
1. REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E FORMAIS DE CONSTITUIÇÃO DOS CONSELHOS DE CLASSE .....	21
2. O QUE É O CONSELHO DE CLASSE? .....	31
3. OS CONSELHOS DE CLASSE E O COTIDIANO DO TRABALHO ESCOLAR .....	41
4. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O LUGAR DOS CONSELHOS DE CLASSE .....	55

5. CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO ESCOLAR X CONCEPÇÕES DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA .....	69
6. SINTETIZANDO.....	77
SEGUNDA PARTE	
A AVALIAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE	
7. O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	83
8. AVALIAÇÃO ⇔ GESTÃO = CRIAÇÃO DE ESPAÇOS/TEMPOS NAS ESCOLAS .....	101
9. RECONSTRUINDO PRÁTICAS DE REFLEXÃO/AVALIAÇÃO .....	119
10. EXERCÍCIOS DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA .....	145
À GUIA DE UMA CONCLUSÃO .....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	185

## PREFÁCIO

A escola brasileira, ao longo dos anos 90, tem sido palco de grandes e profundas transformações, que afetaram e ainda afetam a organização do trabalho pedagógico dos professores, a concepção de formação escolar e o significado social da escola. A definição de políticas públicas de educação, em nível nacional, estadual e municipal, intensifica-se desde então, objetivando a construção coletiva de uma escola mais incluyente e democrática, menos seletiva e discriminatória. Nesse sentido, tais políticas reafirmam a importância de introduzir nas instituições escolares processos de organização pedagógica, princípios e práticas pedagógicos e de gestão, mais condizentes com o sentido e o significado de uma escola pública. Uma escola capaz de assegurar, no seu interior, crianças e jovens de diferentes tribos e camadas sociais, que – embora incorporando disposições diferenciadas que emanam das condições objetivas de seu meio social e de seu grupo familiar, de sua posição social, de gênero e de raça e das diferenças socioculturais – sejam, no cotidiano escolar, integrados culturalmente, como subjetividades imbuídas de uma cidadania ativa, de responsabilidade social e individual, de consciência crítica, solidariedade e ação transformadora.

Se tais princípios são atualmente aceitos como um ideário educacional comum às sociedades democráticas, nem todas elas conseguiram, ao longo dos últimos dois séculos, colocá-los em prática com a mesma determinação e

No caso dos especialistas, por exemplo, a questão é mais explícita. Enquanto os orientadores educacionais eram formados dentro do ideário escolanovista, numa linha clínico-terapêutica, segundo pressupostos da psicologia educacional, os supervisores pedagógicos traziam as novas idéias da tendência tecnicista do ensino em que a eficiência e a eficácia na produção eram as palavras-chave. Também a formação dos professores congregava o discurso da racionalidade e do controle sobrepondo-se às possibilidades críticas referentes aos "porquês" e aos "para quês" das questões da escola.

Pode-se dizer que se estabeleciam, por meio do contexto educacional e das diretrizes operacionais que se vincularam à lei nº 5.692/71, complexas contradições tanto nas relações pedagógicas na prática de ensino, quanto nas relações administrativas, no âmbito da escola e dos núcleos centrais das Secretarias de Educação.

Nesse contexto, a visão crítica dos educadores e a percepção dos mecanismos sociais históricos de luta adquirem relevância na integração dos elementos que compõem o coletivo, tornando-se o fator subjetivo a condição básica para a transformação das relações subjetivas da sociedade. Convém lembrar o acerto de Enguita (1989), quando afirma que, apesar de o pensamento educacional sempre se haver pautado pelas marcas do idealismo, o campo do discurso escolar é constantemente minado pelas condições objetivas que definem as práticas escolares: "O campo do discurso escolar presta-se mais à iniciativa pessoal do professor que ao das práticas escolares, configurando o primeiro uma área de variabilidade, decisão pessoal e autonomia, enquanto o segundo apresenta-se como um campo cuja organização é dada de antemão" (p. 134). E o autor complementa: "É muito fácil saltar um ou vários temas de um programa e acrescentar outros que não estavam previstos... Entretanto, é muito difícil alterar realidades como a organização individualista do trabalho dos alunos, a avaliação quantitativa de seu rendimento ou simplesmente, o horário letivo" (*idem, ibidem*).

Essas afirmações de Enguita corroboram as análises contidas neste livro, não só no que se refere aos documentos formais sobre o Conselho de Classe, mas, especialmente, na importância da reflexão a respeito do discurso e da reflexão acerca da prática como possibilidades de ação que alteram e constroem o discurso, o que será debatido nos capítulos subsequentes.

## O QUE É O CONSELHO DE CLASSE?

Depois de analisadas as origens e referências formais que permitiram a introdução dessa instância na organização do trabalho escolar, pretende-se, neste capítulo, definir o Conselho de Classe, definição essa baseada em suas características e possibilidades práticas.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos. Ele apresenta algumas características básicas que o fazem diferente de outros órgãos colegiados e que lhe dão a importância conferida neste livro para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. São elas: a) a forma de participação direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico; b) sua organização interdisciplinar; c) a centralidade da avaliação escolar como foco de trabalho da instância.

A *participação direta* dos profissionais se faz porque a constituição dos Conselhos de Classe prevê o lugar garantido, durante a reunião, a *todos* os professores que desenvolvem o trabalho pedagógico com as turmas de

alunos selecionadas para avaliação. Esses professores analisarão e discutirão o processo de trabalho de sala de aula que concretamente se efetiva, isto é, o docente participa do Conselho de Classe trazendo o rendimento do aluno em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Dessa forma, indiretamente, sua própria prática docente será objeto de reflexão. Considera-se que essa prática engloba a concepção de relação pedagógica estabelecida tanto com o aluno quanto com o conteúdo escolar e os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os alunos e seus resultados tornam-se focos do trabalho.<sup>1</sup>

A possibilidade de participação dos professores, dessa forma, promove uma *rede de relações* entre os diversos profissionais da escola, permitindo a interação entre conteúdos, entre turnos e entre turmas nos ciclos ou séries. Um professor participa de vários Conselhos, que, por sua vez, são compostos por professores que participam de outros vários na escola. Essa rede ocorre, especialmente, após o quarto ano de escolarização, momento em que o processo de fragmentação em disciplinas torna-se uma característica marcante no processo de ensino e, também, um problema para o desenvolvimento de propostas articuladas de ensino. No contexto de uma organização desse tipo, a *inter-relação* entre turnos, turmas, séries e áreas torna-se a tônica das necessidades de gestão do projeto pedagógico da escola. Assim, as possibilidades de participação efetiva e entrelaçada, pela análise direta de questões vividas cotidianamente pelos diferentes profissionais na sala de aula e na escola, permitem que se desenvolva o processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre o fazer de toda a escola, permitindo um olhar de conjunto e a percepção da dinâmica de construção do projeto pedagógico em curso.

A forma de organização do conhecimento escolar no ensino brasileiro, subdividido em disciplinas variadas com tempos e espaços bem definidos, tem dificultado a interação dos profissionais das diferentes áreas. O Conselho de Classe tem sido um dos poucos espaços na escola que permitem a discussão pedagógica do ensino e da aprendizagem de forma situada e

1. É comum observar práticas de Conselhos de Classe que, tomando o aluno e seus resultados como foco, se esquecem que esses resultados são fruto do conjunto das atividades curriculares da instituição.

integrada, revelando, aí, a sua importância. Os primeiros anos de escolarização fundamental costumam facilitar essa articulação em razão da organização pedagógica, já que um ou dois professores se colocam como aglutinadores das atividades curriculares. Entretanto, essa característica não invalida a importância de discussões de ordem pedagógica entre os vários professores de um mesmo ano, ciclo ou de grupos de turmas com características ou projetos semelhantes.

Como foi dito, o Conselho de Classe é um espaço prioritário da discussão pedagógica, composto, principalmente, pelos docentes e pela equipe técnico-pedagógica que trabalham com determinadas turmas de mesma faixa etária ou mesma escolaridade. No entanto, algumas escolas têm optado e incluído, sempre que necessário, a participação dos pais e dos alunos dessas respectivas turmas.

É interessante salientar que, embora em algumas composições as reuniões podem não contar com a presença do aluno, ele sempre será a figura central das discussões e avaliações, estando presente por meio de seus resultados, de seus sucessos, de seus desenvolvimentos, de suas resistências, de seus fracassos, de suas necessidades e dificuldades, postos durante os debates nas questões da prática de ensino e de aprendizagem, objetos de discussão das reuniões.

Uma outra característica fundamental do Conselho de Classe é configurar-se como espaço *interdisciplinar* de estudo e tomadas de decisão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e, nesse sentido, é um órgão deliberativo sobre: a) objetivos de ensino a serem alcançados; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos; g) critérios para a apreciação do desempenho dos alunos ao final dos ciclos; h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para a informação aos pais; i) formas de relacionamento com a família; j) propostas curriculares alternativas para alunos com dificuldades específicas; l) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educacionais especiais; m) propostas de organização dos estudos complementares.

Costuma-se confundir os Conselhos de Classe com Conselhos de Escola. Estes últimos não têm o caráter pedagógico diretamente ligado ao ensino e à prática pedagógica docente. São instâncias que estão vinculadas à direção dos estabelecimentos e assumem o papel de auxiliares da administração global, incluindo tomadas de decisão sobre investimentos, orçamentos, calendários anuais, relação com movimentos comunitários, administração do prédio para reformas e outros aspectos fundamentais da rotina escolar. Em algumas redes de ensino os Conselhos de Escola são também chamados de Colegiados de Escola.

### *Problematizando os rumos dos Conselhos de Classe na gestão escolar*

A gestão democrática da escola tem sido entendida, por muitos, como uma questão de cunho simplesmente administrativo, e a visão do político existente no conteúdo pedagógico é geralmente relegada a um segundo plano. Fala-se muito em política educacional, mas não se tem consciência de que se faz política a todo o instante, em nosso próprio ambiente de trabalho. Os profissionais não percebem que podem reproduzir uma política de dominação e autoritarismo no momento da escolha de um conteúdo, de uma forma de avaliação ou na definição de seus objetivos. Não percebem que essas escolhas definem relações pedagógicas que se encaminham para um projeto político-educacional transformador ou não das relações sociais hegemônicas.

Poderíamos citar algumas decisões presentes no cotidiano da escola e do processo de ensino: critérios de seleção; matrícula; a organização das turmas; a distribuição dos professores por turma e turno; a distribuição do número de aulas para os professores; o primeiro dia de aula dos alunos e sua chegada à escola; o processo de distribuição de recompensas e punições; a rotulação em fortes, fracos, médios, lentos, espertos, disciplinados e carentes; a lista de materiais; os livros didáticos adotados ou não-adotados; a elaboração dos calendários e a definição dos tempos nas diferentes atividades propostas para o ano letivo; horários das aulas; planejamentos dos currículos; o processo de recuperação; as festas e comemorações cívicas; o recreio; o atendimento aos pais e a relação da escola com a família, entre outras.

Essas decisões são atos pedagógicos e políticos, pois definem uma determinada posição perante a função social da escola. Definem o "clima" da organização, sua força educativa e, ainda, o lado no qual se localiza o poder, sendo, portanto, decisões que orientam e direcionam a política da unidade escolar.

O grande desafio atual, para a concretização de processos democráticos de participação, está na desconstrução de práticas já reificadas de uma cultura escolar tradicionalmente instalada. A escola tem-se caracterizado, no decorrer dos tempos, pelo predomínio de uma atuação burocratizada e individualizada, em que a participação se distingue pela distribuição de atribuições e competências, conforme um regimento escolar organizado com base numa perspectiva funcionalista de divisão do trabalho, que provoca e impede a estruturação de ações integradas.

O estudo da origem dos Conselhos de Classe no Brasil (Rocha 1986 e Dalben 1992) permitiu constatar que sua implantação se deu por uma necessidade sentida pela comunidade escolar e por uma reivindicação pedagógica dos professores, ocasionada por essas características de fragmentação e isolamento presentes na organização da escola, não tendo conseguido, entretanto, cumprir seu intento.<sup>2</sup> Previa-se para ele uma função de cunho essencialmente pedagógico, objetivando, principalmente, auxiliar o processo avaliativo, e partia-se da necessidade de maior conhecimento do aluno e do pressuposto de que o processo coletivo de avaliação é qualitativamente superior ao individual. Em outras palavras, acreditava-se, já naquela época, que a organização de um processo de avaliação que contemplasse as diferentes óticas dos diversos profissionais permitiria uma avaliação mais criteriosa e, conseqüentemente, um melhor atendimento pedagógico, porque proporcionaria tomadas de decisões mais acertadas. Os Conselhos de Classe teriam, assim, o papel de aglutinar as diferentes análises e avaliações dos diversos profissionais, permitindo análises globais do aluno em relação aos trabalhos desenvolvidos e a estruturação de trabalhos pedagógicos segundo opções coletivas.

2. Esse fato faz com que, hoje, muitos professores não dêem o devido valor a essa instância ou não se empenhem na construção de uma nova prática para os Conselhos de Classe, ou até mesmo procurem denominar esses espaços de reunião de outra forma, chamando-os de reuniões pedagógicas, momentos de troca, reuniões de projeto e outros.

O conhecimento das origens da configuração da instância é fundamental porque fornece bases para entender sua orientação política inicial e os rumos dados no decorrer dos tempos, permitindo redimensionar os equívocos do passado e construir novas práticas.

Uma pesquisa desenvolvida sobre o Conselho de Classe (Dalben 1992) constatou que, em vez de as práticas dos Conselhos de Classe se desenvolverem como momentos efetivos de análise, o que se verificou na construção de sua história foram reuniões caracterizadas como momentos em que os profissionais apenas construíam uma fotografia da turma. "Passavam em revista" todos os alunos, verbalizando notas, resultados ou pontos de vista desconexos, como se estivessem "trocando figurinhas". Cada professor trazia o resultado numérico registrado nos "diários de classe" e os especialistas – orientador ou supervisor pedagógico – que se incumbiam da coordenação dos trabalhos traziam para a reunião gráficos e tabelas organizados previamente segundo esses resultados já fornecidos. O processo transcorria numa interação frágil, com diálogos frios e vazios de conteúdos pedagógicos, impedindo que as possibilidades de estruturação e mobilização de ações educativas concretas em âmbito mais amplo pudessem ocorrer. O professor participava dos trabalhos apresentando seus resultados e fechava-se no seu ponto de vista, não se predispondo a estabelecer uma discussão sobre eles ou sobre os critérios utilizados na definição das notas, dos conteúdos selecionados, das metodologias, das atividades ou dos procedimentos de ensino utilizados. A avaliação escolar apresentava-se presa a medidas de rendimento, e a discussão centrava-se na figura do aluno como portador de problemas que recaíam sobre a "falta de estudo", a "falta de disciplina" e a "falta de interesse" diante das atividades escolares.

Nesse contexto, o papel político dos Conselhos de Classe era o de reforçar e de legitimar os resultados dos alunos, como veredictos finais, acabados, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários. Os próprios professores não trocavam suas ansiedades e dificuldades com o trabalho docente, não discutiam entre si as diferenças de posicionamento, e tudo transcorria numa relação individualizada e de isolamento profissional. Assim sendo, o objetivo fundamental da instância, que seria o de propiciar a articulação coletiva dos profissionais num processo de análise compartilhada, considerando a globalidade de óticas dos professores, não

era atingido, perdendo assim sua importância e sua riqueza no trato das questões pedagógicas.

Explicações relacionadas à organização da escola, no contexto de implantação da lei nº 5.692/71 e da concepção de ensino subjacente a essa organização, justificavam essa prática. A referida lei estruturava o sistema educacional, num clima político pautado pelo autoritarismo, excluindo a participação de setores representativos da sociedade. Esses problemas acarretaram, inclusive, a desconfiança por parte dos profissionais da escola nas possibilidades do Conselho de Classe como um espaço capaz de intensificar a construção de processos democráticos de gestão do projeto político-pedagógico da escola.<sup>3</sup>

As concepções de ensino e avaliação, que se desenvolveram nesse contexto, estavam presas à necessidade de controle interno do fenômeno pedagógico. O objetivo do ensino era transmitir conteúdos instrucionais, definidos por especialistas regidos por critérios operacionais, divididos e distribuídos em etapas, articuladas entre si por pré-requisitos, e adequados aos fins previstos por um plano sistêmico de educação. Esses conteúdos, porque definidos por especialistas, eram considerados fundamentais e inquestionáveis, sendo o foco dos processos de avaliação escolar. Esta, por sua vez, centrava-se numa abordagem técnica de procedimentos de medida, cumprindo o papel de emitir um julgamento com vistas à classificação do aluno, diante do seu desempenho no processo de assimilação dos conteúdos de ensino. Diante dessa concepção de avaliação, justificava-se a prática dos Conselhos de Classe presa à simples legitimação dos resultados já apresentados pelos professores.

Essa concepção de avaliação estava impregnada pelo modelo social-liberal-conservador (Luckesi 1995) fundamentado pelo discurso da equidade social com bases formais. Nesse contexto, o próprio indivíduo, no caso o aluno, era o responsável direto pela sua educação e pelo desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. Assim, aqueles alunos que não conseguiram se enquadrar eram considerados incapazes, desinteressados ou

3. Embora estejamos, hoje, regidos por uma nova LDBEN, a lei nº 9.394/96, esse problema ainda permanece no cotidiano das escolas.

“sem base” e “fracos”. As diferenças socioculturais não eram levadas em consideração – na verdade, eram mesmo ignoradas –, prevalecia um ensino padronizado, segundo um modelo ideal, e as diferenças eram justificadas pela ideologia do dom e do mérito. O professor também deveria seguir os padrões previamente definidos, sendo o bom professor aquele capaz de conhecer bem o programa de conteúdos de sua disciplina e recorrer aos instrumentos didáticos convenientes às situações pedagógicas vivenciadas. Se o aluno era identificado como “problemático”, “incapaz”, “sem base” ou “indisciplinado”, ele deveria ser “encaminhado” a especialistas. A equipe técnica se responsabilizaria por isso, convocando os pais e “entregando o caso” a eles. O próprio pai tentaria buscar apoio externo à escola e essa, por sua vez, permaneceria no seu rumo, trabalhando dentro dos limites do previsto, com um projeto idealizado e considerado adequado para seus objetivos pedagógicos específicos.<sup>4</sup>

O Conselho de Classe, como uma instância coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, reflete essas concepções, assim como as limitações e contradições próprias a elas, já que o posicionamento dos profissionais é que dará seu contorno político. No contexto acima descrito, o Conselho de Classe não conseguirá desempenhar seu papel original de mobilizar a avaliação escolar no intuito de desenvolver um maior conhecimento sobre o aluno, a aprendizagem, o ensino e a escola, e, especialmente, de congregar esforços no sentido de alterar o rumo dos acontecimentos, por meio de um projeto pedagógico que visa ao sucesso de todos.

Nesse sentido, alerta que da mesma forma que o Conselho de Classe pode se aproveitar de suas características constitutivas e ser capaz de direcionar um projeto democrático de atuação pedagógica, pode também reificar relações autoritárias, discriminatórias e excludentes. Como exemplo, citam-se formas de organização das reuniões apresentadas por muitas escolas, que, procurando “facilitar” sua realização, acionam a ideologia do mérito de alguns conteúdos escolares sobre outros considerados “menos

4. Esse tipo de relação é bastante comum em escolas da rede privada, mas é inconcebível em escolas da rede pública, já que, por sua própria natureza, elas devem prestar um serviço ao público.

prioritários”. Assim, os professores de português, matemática e ciências são indispensáveis às reuniões, porque essas disciplinas são também consideradas indispensáveis ao processo de escolarização dos alunos. As demais disciplinas e seus respectivos conteúdos podem ser “descartados” porque supérfluos, como acontece com educação artística e educação física, sendo os professores dessas disciplinas também dispensáveis nas reuniões de Conselho de Classe. Processos e instrumentos de avaliação utilizados nessas áreas “dispensáveis” também são desconsiderados, como os *portfólios* e a auto-avaliação, perdendo-se de vista a riqueza da perspectiva educativa presente nessas áreas, em seus conteúdos, em suas metodologias e nos mecanismos de avaliação discente nelas produzidos. Além de tudo, perde-se a riqueza dos posicionamentos múltiplos que a discussão coletiva proporciona.



Entretanto, a relação conturbada entre esses diversos profissionais persiste, e seus reflexos impedem que esses serviços promovam os trabalhos que seriam de sua competência e que estariam de acordo com suas possibilidades. Observe-se o depoimento de uma professora a seguir: "Eu vejo a relação professor x especialista apenas no momento do Conselho de Classe, mas o contato é tão pouco... Como é exatamente no Conselho que existe essa relação, e é um momento tão fraco, então a quebra está posta".

Esse depoimento levanta as possibilidades da instância Conselho de Classe como espaço único de integração entre professores e especialistas/coordenadores pedagógicos. Entretanto, a professora percebe que a relação ainda é fraca. Outro depoimento reafirma a questão:

Eu não sei se isto seria função de orientação ou supervisão, ou mesmo de direção. O que eu sei é que sempre senti, na escola, a falta de elementos de ligação, porque você, na sala de aula, fica muito isolado. Então eu acho que o Conselho de Classe é que ajuda muito nisso.

Perante o exposto, o que se pode concluir é que o Conselho de Classe, se considerado pelos elementos sugeridos nos regimentos escolares, não se reveste de espaço de caráter fundamental para o trabalho integrado das instâncias pedagógicas da escola. Além disso, apesar de esses serviços se colocarem – no caso da escola pesquisada –, diante do Conselho, como instância orientadora para os trabalhos da equipe pedagógica, esses espaços são limitados pela característica fragmentária da organização.

Associam-se a essas dificuldades elementos de ordem subjetiva e, ainda, de orientação ideológica, advindos das críticas ao modelo de organização escolar que introduziu formalmente os especialistas e pedagogos na escola e que agora, pelo mesmo processo, rejeita-os.

Assim, pode-se afirmar que o processo de integração dos especialistas na escola é nevrálgico, com muitas arestas por explicitar, compreender e aparar. Entretanto, como foi detectado, os serviços de orientação educacional e de coordenação pedagógica são comumente solicitados, e a necessidade do estabelecimento de elos de ligação na escola, desenvolvidos por eles, apresenta-se como uma questão básica. Neste momento, pode-se afirmar que o único espaço até então encontrado passível de articulação orgânica entre os diversos profissionais e serviços da escola é o Conselho de Classe.

## GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O LUGAR DOS CONSELHOS DE CLASSE

A escola se constrói na sua relação com a sociedade, sendo um reflexo das necessidades socioculturais de cada época. O processo dialético de construção e reconstrução da cultura escolar desenvolve o permanente movimento de legitimação das formas institucionais que lhe dão concretude e, ao mesmo tempo, vai criando novas formas ou ressignificando as antigas. Esse processo não se faz de um dia para o outro, exigindo dos sujeitos a reflexão crítica de práticas já sedimentadas e a construção de novas, gradativamente, incorporando as alterações necessárias para os novos tempos.

No entanto, a atualidade tem apresentado um ritmo acelerado de transformações, com a sociedade vivendo uma dinâmica muito acentuada de alterações, num processo frenético. Sabe-se que tecnologias, idéias e mesmo valores assumidos hoje podem estar obsoletos amanhã, e o sentimento de impotência advindo dessa situação pode ser atenuado eliminando-se as práticas individuais de reflexão, análise, avaliação e decisão. Mais do que nunca, são exigidas dos sujeitos uma participação intensa e efetiva, transparência em seus posicionamentos e a explicitação dos objetivos das suas decisões. Entretanto, esse processo se faz de maneira

nevrálgica e contundente, sendo, muito embora, bastante rico por essas mesmas características que lhe imputam dinamicidade.

Nesse contexto, os educadores de uma escola precisam ter clareza e discernimento na condução do trabalho pedagógico para garantir a elaboração de objetivos comuns a serem alcançados. O diretor, o coordenador ou supervisor pedagógico, o orientador educacional e também o professor, no papel de coordenador, devem saber se organizar para explicitarem as diferenças entre as posturas, clarearem em conflitos e articular em ações, de modo que não se perca de vista a riqueza da divergência e da diferença, para a proposição de projetos originais concretos. Torna-se, assim, necessária a organização de espaços coletivos de reflexão e análise contínuas das práticas pedagógicas, sociais e escolares, para que todos os educadores – gestores e professores – participem de maneira democrática e construtiva.

Na gestão democrática, todos são chamados a pensar, avaliar e agir coletivamente, diante das necessidades apontadas pelas relações educativas, percorrendo um caminho que se estrutura com base no diagnóstico das dificuldades e necessidades e do conhecimento das possibilidades do contexto. Nesse trajeto, a equipe de profissionais vai traçando os objetivos que nortearão a construção das ações cotidianas, encontrando sua forma original de trabalho. Essa travessia permite a cada escola a construção coletiva de sua identidade.

Um coordenador atento deverá centrar seu trabalho no processo de caracterização, problematização e construção do projeto político-pedagógico da escola, e para isso terá que ser alguém presente, capaz de liderar os rumos pelos quais deseja que o projeto se encaminhe e esclarecer quando o contrário estiver ocorrendo. O papel desse coordenador é o de “espelho refletor”, partindo daquilo que a realidade pedagógica oferece, dialogando, confrontando, explicitando e exigindo o distanciamento de todos para a reflexão, a avaliação e a produção do conhecimento *sobre a e da* prática de sua escola, em particular. A freqüente leitura das ações educativas e a explicitação das seleções e opções feitas cotidianamente são fundamentais para que o grupo se enxergue e encontre os rumos de seu trabalho.

Nesse contexto, instâncias de decisão coletivas que fazem parte da estrutura de funcionamento da escola – como os colegiados, os Conselhos

de Classe, as assembleias de pais e mestres e as reuniões pedagógicas de professores ou de pais – são fundamentais e merecem toda a atenção do diretor da unidade, que deverá pautar seu trabalho pelas discussões e pelos encaminhamentos definidos por elas.

Considera-se que seja o Conselho de Classe a mais importante de todas as instâncias colegiadas da escola pelos objetivos de seu trabalho,<sup>1</sup> pois é capaz de dinamizar o coletivo escolar pela via da gestão do processo de ensino, foco central do processo de escolarização. Entretanto, para que isso aconteça, é fundamental que tanto a equipe pedagógica quanto os professores da escola estejam atentos aos rumos dados às relações sociais presentes na organização de todo o trabalho escolar. Dependendo do tipo de relação pedagógica estabelecida entre os sujeitos e sua prática, assim como do conhecimento que se produz nessa relação, os rumos dessa instância seguirão os caminhos da construção crítica e democrática da escola ou, ao contrário, permanecerão reproduzindo uma cultura escolar apegada ao autoritarismo, à seletividade e à exclusão social. Será isso que discutirei a seguir.

### *Dimensões subjetivas na prática dos Conselhos de Classe*

Em diversas análises efetuadas na pesquisa em questão, a dimensão subjetiva da práxis colocou-se como fundamental para os rumos pelos quais a instância aqui estudada tem-se norteado.

Enguita (1989, p. 187) afirma que a organização escolar desenvolve, por meio de suas práticas, os diversos traços de personalidade necessários à participação de seus integrantes, conforme os moldes dela própria.

De acordo com a idéia do autor, percebe-se que a questão do ser social, sujeito do processo de formação e transformação das práticas escolares, tem-se apresentado em evidência, o que sugere um aprofundamento na análise dessa questão, sendo essa a discussão que pretendo desenvolver neste item do trabalho.

As transformações históricas ocorridas na relação homem x mundo desenvolveram uma dimensão cultural político-pedagógica segundo a qual

1. Na segunda parte deste livro serão analisadas situações que permitirão reforçar essa idéia.

o trabalhador deve ser educado para acompanhar as diversas exigências sociais postas. Percebe-se que foi e tem sido um processo que não se dá mediante a predominância de mecanismos verbais de transmissão/assimilação, mas ocorre por intermédio de práticas socioculturais. O trabalho acontece nas relações sociais concretas, e novos valores e novas representações relacionadas a ele são construídos socialmente. É um processo pedagógico em que a relação homem x trabalho assume papel de destaque na questão da formação humana. Diante disso, é fundamental abordar questões relativas aos sujeitos em seu processo de formação nas condições concretas da organização do trabalho escolar.

#### *As representações e idealizações das práticas e a realização concreta*

Em debates realizados com profissionais acerca do Conselho de Classe observou-se que existem representações distintas que se constroem sobre ele, havendo aqueles que vêem nos Conselhos características positivas e os que se apresentam pessimistas, não vislumbrando saídas para as numerosas questões presentes no trabalho escolar. A palavra Conselho de Classe possui significados variados para as pessoas e esse fato possibilita uma diversificação no que tange à sua conceitualização.

Os panos de fundo teóricos, as atuais discussões sobre os processos de democratização da escola, o papel de instâncias colegiadas nesse processo e na relação com o Estado e com os órgãos centrais decisórios são elementos que orientam as discussões e, conseqüentemente, as diversas representações sobre o tema. Desenvolve-se, assim, naturalmente, um processo contraditório entre o que ele é e o que ele deveria ser, entre o que ele tem desenvolvido e o que ele poderia desenvolver, entre suas limitações e suas possibilidades.

Observou-se que o desconhecimento sobre a dinâmica da instância e sobre seu caráter dialético é patente, havendo, inclusive, por parte de muitos, o desconhecimento do que o Conselho de Classe é segundo seu projeto inicial e dos seus objetivos na organização escolar.

Quando se faz esse tipo de análise, percebe-se que os fatores subjetivos que intermedeiam as diversas relações acabam por orientar a prática estabelecida, o tipo de relação entre os diversos participantes e, ainda, os

próprios conflitos e a luta de poder que se trava, às vezes silenciosamente, no âmbito da organização, fazendo-a dinâmica, contraditória e em constante movimento.

Esses aspectos trazem à tona questões de valor, de expectativas, de preferências, de desempenho de papéis próprios e de referenciais ideológicos determinados e diferenciados, que mostram como as representações dos sujeitos podem ou não interferir na sua prática, encaminhando os Conselhos de Classe para direções diversas.

Essa análise apresenta-se como fundamental, já que se parte do pressuposto de que o ser, para se tornar um "novo ser", sujeito, deve ser capaz de apropriar-se das forças produtivas e trazê-las para o seu serviço. Assim, um novo Conselho de Classe só é passível de ser efetivado quando os sujeitos que o integram apoderam-se, conscientemente, dele, colocando-o a serviço de seus propósitos, articulando-o com um projeto político-pedagógico comum.

Segundo Arroyo (1989, p. 57),

(...) a prática social tão complexa de apropriação das forças materiais e socioculturais de que participam os trabalhadores modernos é o processo mais eficaz na formação de um novo ser humano. Por aí podemos dizer que a melhor revolução pedagógica passa por fazer com que as relações sociais sejam mais ricas, humanamente mais formadoras.

As idéias e concepções teóricas e as formas de consciência não têm uma existência independente e autônoma, mas estão intimamente vinculadas à atividade material e às relações sociais entre os homens. Pelo processo de socialização, o indivíduo é introduzido na estrutura social objetiva, na qual estão presentes os diversos significados, responsáveis por definições de situações apresentadas como realidades objetivas. É um processo que regula o dia-a-dia pela adesão consentida dos sujeitos.

O desvelamento da base do processo ideológico pelo qual se vão desenvolvendo os elementos responsáveis pela justificação dos diversos atos, pela mobilização dos indivíduos, pelos lemas, pelos dogmas e pelas fórmulas que os orientam apresenta-se como fundamental na construção de relações contra-hegemônicas. A crítica aos aspectos ideológicos fornece a

base para uma análise das rotinas da vida diária que estruturam as relações humanas e os interesses apresentados por elas. Sugere a importância de educar as pessoas para reconhecer a estrutura de intenções que as limita, nutrido uma autoconsciência crítica de sua existência.

Esse processo implica o desenvolvimento de uma postura crítica que possa desvelar a maneira pela qual as experiências e as tradições históricas são produzidas ou reproduzidas na vida escolar cotidiana. Aponta para a necessidade de identificar as mensagens incorporadas nas rotinas diárias da experiência escolar e descobrir os interesses aos quais essas rotinas servem.

A pesquisa desenvolvida demonstrou que as representações a respeito da instância Conselho de Classe são variadas, apresentando inúmeros significados, dependendo das experiências vividas pelos profissionais nessa instância.

A conceituação de Conselho de Classe parte de uma visão burocrática – “é uma reunião a mais”; “é um momento de troca de figurinhas” –, passando por uma suposta reunião pedagógica – “é um momento de levantamento de problemas de disciplina”; “é mais um setor de planejamento da escola, específico de avaliação”; “é um momento para discutir se o aluno vai passar ou não” –, até a representação da instância segundo um processo mais dinâmico e educativo para o profissional da escola – “é uma constante experimentação”; “é a busca de melhoria de qualidade, momento de *feedback* educacional”; “momento de aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem”.

Alguns profissionais apresentam representações fundadas nas classificações dos Conselhos de Classe, segundo seus objetivos expressos:

Eu vejo diversos tipos de Conselhos com objetivos bem diferentes; o objetivo pode ser avaliar a escola, a turma, o rendimento ou a atitude da turma. Pode ser uma turma que está bem e traçar uma forma de avanço – por que não? Quer dizer, eu vejo que tem Conselho de professor, de professor e de aluno, só de aluno e assim por diante.

Observa-se que todos esses depoimentos apresentam representações que passam pelos aspectos positivos e negativos da instância e pela

importância que encontram nela, havendo, entretanto, resistência ao tipo de prática que tem sido vivenciado no seu interior. É um movimento que se instala entre conformidade, resistência e construção de novas representações. Nesse último depoimento, por exemplo, a professora diz: “Pode ser uma turma que está bem e traçar uma forma de avanço – por que não?”. É o momento encontrado para sugerir e apresentar uma nova idéia de Conselho, já que a professora sabe de antemão que a prática tem se mostrado problemática.

O que se pode dizer é que a prática tem sido fundamental na determinação dessas representações, e a grande maioria dos profissionais não se preocupou em questionar o processo pelo qual essa instância passou a fazer parte da dinâmica escolar e as razões que levaram os educadores a introduzi-la na organização. Dessa forma, também, o processo de determinação dos valores e dos significados das práticas e da sua importância tem sido desenvolvido valendo-se da vivência cotidiana escolar. Nesse sentido, os profissionais têm dificuldade para sugerir novos eixos, novas dimensões, para a instância, ficando ela mesma presa a paradigmas já internalizados.

Inclui-se, nessas análises, a necessidade de que se alertem os diversos sujeitos para o desvelamento dos aspectos ligados a expectativas, preferências e desempenho de papéis próprios de referenciais ideológicos determinados e diferenciados, que introduzem elementos na prática dos diversos sujeitos, interferindo nos Conselhos de Classe e encaminhando-os para direções diversas.

Reconhece-se, ainda, no processo de trabalho escolar, que os aspectos que limitam e impulsionam os sujeitos estão muitas vezes instaurados e identificados nas mensagens já incorporadas às rotinas diárias da experiência escolar. Observa-se, também, a presença de elementos ligados ao despreparo dos sujeitos e, ainda, à inconsciência quanto aos reais interesses aos quais essas práticas servem, como se pode perceber no depoimento que se segue:

Eu já havia ouvido falar em Conselho de Classe, nos colégios; nunca me interessei. Vim para cá, uma escola pública, cheia de alunos, vários professores, diversas matérias; foi então que eu descobri o que era o Conselho de Classe. Isto é, você se sentava com vários professores para

discutir os problemas de uma determinada turma, talvez não só os problemas, mas além, a turma em si como um todo, mas também dos alunos individualmente. Se é uma coisa específica de cada matéria, se é com todo mundo...

Observa-se que as representações, além de contraditórias, são construídas mediante um processo de reflexão da prática bastante frágil. Os termos usados pela professora apresentam ausência de consistência quanto ao significado, sugerindo desconhecimento da própria inserção do profissional na dinâmica de construção do projeto pedagógico da escola. A prática não refletida está presente no uso de termos como "escola pública, cheia de alunos, com vários professores", que denota um tipo de representação que oculta a profundidade das questões que cada uma dessas idéias poderia sugerir.

Essas representações refletem, ainda, inúmeros referenciais ideológicos ligados às diversas concepções pedagógicas. Desse modo, justifica-se que as discussões promovidas nas reuniões dos Conselhos de Classe, embora ricas em essência pela diversidade dos depoimentos de pessoas diferentes que ali se dão, possam não promover o que propõem. O processo de trabalho, constituído por discursos que não se integram, por falas que não se complementam, apresenta-se na pesquisa como vazio, frio e mecânico, entrecortado por espaços de silêncio e por trocas de olhares que dizem e expressam, mas não permitem o desenrolar das reflexões num clima de confiança e solidariedade.

O depoimento de um professor coloca com clareza o processo que se desenvolve nas relações dentro e fora da organização da escola:

Tem gente que fica na escola só no doméstico, desligado do geral. Há, por exemplo, um movimento grevista, a gente luta, muda a cabeça. Você vê que um grupo cresceu, correu da política e outro nem participou. Como você vai trabalhar junto? Não dá nem para conversar, entende? (...) acabam marginalizados.

Esse processo fortalece a atomização e o encasulamento de cada um em si mesmo e em torno do conteúdo que ministra, considerado propriedade privada, que não deve ser invadida. Cada um, particularmente, protege-se

contra aqueles em quem não confia ou que não são de sua área, estabelecendo-se uma relação artificial, não efetiva, em um círculo vicioso. Esse processo impede a articulação dos trabalhos e a aglutinação de idéias.

Pode-se considerar que, durante o Conselho de Classe, essa questão torna-se paradoxal, porque, mesmo fazendo parte de uma instância avaliatória, os profissionais não admitem ser avaliados em seu trabalho. Eles avaliam os alunos e alguns de seus pares, mas o processo de avaliação nunca é direcionado a quem avalia. É um eixo unidirecional, que, na maioria dos casos, contém critérios não-explicitos, diferentes dos da pessoa avaliada. Pode-se dizer que existe uma rede implícita de preferências, de valores, muitas vezes não muito claros, que se expressam por meio dos espaços de silêncio e dos olhares trocados, já comentados anteriormente. Estes se transformam em avaliações também não-ditas, que são, no entanto, percebidas pelos que estão na situação.

Observou-se, durante as reuniões, a repetição da seguinte situação: os professores mencionavam os nomes de cada aluno, apresentando suas notas. Ninguém se manifestava quanto aos critérios adotados, quanto ao tipo de metodologia desenvolvida ou mesmo quanto ao tipo de processo avaliativo escolhido pelo colega, mesmo que não concordasse com ele. Trata-se de uma situação em que todos se tornam cúmplices dos resultados das avaliações fornecidos pelos professores aos seus alunos. Isso acontece porque, contraditoriamente ao que estão fazendo – avaliando o aluno –, os professores não admitem ser avaliados. Existe um processo não-explicito de julgamento, em que todos os participantes se vêem como alvos de avaliações alheias, sem a determinação expressa dos critérios e dos referenciais ideológicos adotados. Este depoimento retrata essa questão: "Eu acho que, na hora dos Conselhos, entram jogos profissionais mesmo. Por exemplo, se você não vai com a minha cara e você é orientador ou professor, na relação não tem nada de profissional. É um problema pessoal mesmo".

Pode-se, então, dizer que as simpatias pessoais, a comunhão de ideologias e os grupos mais organizados reforçam-se mutuamente e, num processo silencioso de poder, entrelaçam-se, definindo direções e critérios de decisão. Chauí (1980, p. 21) caracteriza o discurso ideológico como um discurso feito de espaços em branco, cheio de lacunas. É é porque ele não diz tudo que se torna poderoso. É um discurso que possui uma dimensão de

temporalidade, que o faz recordar tempos passados, buscar referências e ainda associar, nele, elementos de consciência e de inconsciência.

Pode-se afirmar que o processo de incorporação de idéias e de construção de representações é um processo educativo, definido por práticas concretas reforçadas por elementos interiorizados pelo tipo de relação estabelecida entre os sujeitos e a realidade objetiva.

Enguita (1989) reforça essas análises: "Ao ignorar suas características próprias, sua pertinência a grupos sociais específicos ou a subculturas particulares, a escola interpela os sujeitos como sujeitos isolados e os força a se comportarem e a agirem de forma individualista" (p. 193).

Assim, a relação dos sujeitos com os Conselhos de Classe transformam-se em um jogo de poder. O conhecimento de cada profissional transformase em propriedade privada, o que, na maioria das vezes, se faz valer, em oposição ao conhecimento dos outros, como um caso da relação entre os professores e os especialistas. O medo da invasão gera o individualismo e alicerça ainda mais a visão dicotômica do corpo social na perspectiva funcionalista. Cada um, então, se apóia e se protege nas atribuições e competências descritas em regimento escolar ou em suas áreas de conteúdo disciplinar, utilizando esse artifício em momentos de conflito e em nome de uma falsa ética.

Nesse contexto, pode-se concluir que as práticas aqui apontadas demonstram a fragilidade de uma rede de participação interativa e solidária.

#### *A representação do aluno sobre o Conselho de Classe:*

##### *A questão de sua participação*

Apesar de o aluno ser o centro das avaliações no Conselho de Classe, apesar de ser, a todo instante, colocado como elemento central das discussões propostas pela instância, ele tem-se apresentado como um elemento passivo, sem voz e sem participação nas reuniões.

O paradigma pedagógico preponderante é aquele em que existe a relação dicotômica professor x aluno, em que existe um ser que deve ser educado e outro que deve educar, em que existe um elemento para ser

avaliado em seu desenvolvimento e outro que deve desenvolver esse processo numa perspectiva unidirecional.

O mais interessante é que o educando quase nunca sabe quais os critérios pelos quais está sendo submetido nesse processo avaliativo, muitas vezes não sabe o significado dos parâmetros utilizados, ficando numa situação de submissão e alienação total.

Seria possível afirmar que é esse o processo central da internalização da relação hegemônica, concretizada na prática escolar pela postura acima descrita: de que uns educam e outros são educados, uns avaliam e outros são avaliados, uns transmitem e outros assimilam.

Para os alunos, os Conselhos de Classe são apresentados da seguinte maneira:

O Conselho de Classe, com aquele tanto de professores falando da gente, para mim, eu acho importante, por isso, porque eles descobrem muitos problemas.

Eu acho que é um conselho que os professores dão sobre os alunos...

Deve ser um grupo de professores e de alunos que os professores dão conselhos aos alunos e as professoras também.

Observa-se que os alunos não sabem o que acontece nas reuniões, não sabem se falam a seu respeito, pois não ficam sabendo o que foi falado: "A gente tem vontade de saber o que eles estão falando lá, mas o professor não conta e ninguém tem coragem de perguntar. Eu acho que eles deviam comentar, porque, se eu fico sabendo o que estou fazendo de errado, eu podia melhorar, né?"

Entretanto, o mais interessante é que, mesmo diante de uma total falta de controle sobre o conhecimento que os outros sujeitos têm deles mesmos, os alunos confiam plenamente na instância que os avalia: "O Conselho é importante não só para os professores conhecerem o aluno; eles conhecem um pouco mais, porque cada um tem um caso diferente em sala de aula, dando uma matéria diferente. Então, eles tentam, lá no Conselho, saber por que eles estão com dificuldades nesta matéria". O depoimento desse aluno demonstra que ele acredita que, durante os trabalhos do Conselho, haja a discussão das razões que levam os alunos a ter os

diversos comportamentos, admitidos por ele como “dificuldades”. No entanto, a prática tem mostrado que isso não tem ocorrido e que a participação dos docentes tem ficado restrita às constatações dos resultados e muito pouco ao que poderia estar levando a eles.

É interessante registrar que o centro de quase todos os depoimentos representativos dos alunos liga-se ao fato de que o Conselho de Classe reúne-se para discutir problemas, discutir questões que não estão encaixadas dentro dos padrões prescritos. Dessa forma, o Conselho passa a ser considerado o momento de discutir também sobre alunos considerados problemáticos.

Essa representação baseia-se no fato de que existe um parâmetro para ser seguido, e aqueles que não conseguem acompanhá-lo devem ser foco de atenção dos professores. Entretanto, esse parâmetro não é discutido, nem é questionado pelos alunos, e poderia ser levantada a hipótese de que eles já internalizaram a idéia de que existem normas e leis que devem ser seguidas e cumpridas, a idéia de que quem não se integra deve ser excluído e diferenciado, de que a escola seleciona porque, na vida, sempre serão avaliados por outros.

Esse fato, apesar de parecer assustador de um ponto de vista progressista, é uma situação real com a qual os alunos, por consentimento, acabam aprendendo a conviver e, às vezes, passam a nem se importar, ignorando-a. Dessa forma, alguns acreditam que o Conselho de Classe seja importante, que os professores devam estar avaliando-os corretamente, e confiam nele, porque “confiam na escola”. Outros continuam a se relacionar com a escola e os Conselhos como se ignorassem qualquer norma ou prescrição existente sobre o que seria um bom desempenho escolar.

Outra questão fundamental surge daí: o aluno confia na escola quando acredita que ela é capaz de prepará-lo para a vida fora dela. Assim, ele aprende a submeter-se ao que já está posto e definido, muito embora apresente reações de resistência, como indisciplina, evasão e outras. O fato de os alunos não perguntarem “o que aconteceu” demonstra uma relação social educativa desenvolvida segundo o princípio da alienação, à qual professores e alunos assistem, coniventes com a situação, e não buscam mudança.

No entanto, experiências frustrantes já foram desenvolvidas em várias escolas e, também, na escola pesquisada, tentando favorecer a participação do aluno nas reuniões de Conselho de Classe. O que se tem observado com

essas experiências é que os alunos falam, apresentam as questões discutidas por eles sobre cada professor, e, em seguida, esse professor, colocado em evidência, justifica suas atitudes, que acabam por ser aceitas pelos alunos, encerrando, assim, os argumentos. O processo, em vez de ser dialógico, transforma-se num “bate-bola” sem aprofundamento.

Também os alunos ficam presos às notas distribuídas pelos professores ou mesmo ao tipo de tratamento “amigo” ou não estabelecido entre eles. Desse modo, as observações estão sempre colocadas da mesma forma. Quando um professor dá notas baixas, ele é considerado “enérgico”, “bravo”, do tipo que “não dá muito papo”. Os alunos pedem que ele “tenha mais paciência”, que “não tire pontos” pela conversa ou pelas brincadeiras, pedem até que compreenda o fato de eles “estarem na adolescência”.

Entretanto, a relação professor  $x$  aluno não se altera durante a discussão do Conselho de Classe. Se o professor é rígido na sala de aula, ele é rígido no Conselho, e suas concepções pedagógicas e políticas estão já enraizadas na sua postura perante seu trabalho. Dessa forma, o máximo que o professor coloca é que “vai pensar no assunto, mas...”, e justifica com uma série de argumentos a “necessidade de ter mais responsabilidade e respeito...”. Nesse contexto, tanto os alunos quanto os professores participantes não têm como estimular o debate, o assunto termina e tudo fica do mesmo jeito.

A relação entre os professores caracteriza-se, ainda, pelo fato de não permitir que se explicitem as divergências e os questionamentos; nela, cada um já se coloca como “dono do seu espaço”, possuidor de uma propriedade privada, permitindo que o processo silencioso de análise seja mais rico do que o explícito e expresso verbalmente. A mesma situação repete-se com a participação dos alunos. Percebeu-se que ocorre a quebra do diálogo e os discentes passam a aceitar os argumentos do professor, que na maioria das vezes são bem fortes. Assim, acabam por concluir repetindo o que o professor queria que eles repetissem. A questão que fica em suspenso é a própria mudança de atitude. Será que a discussão promoverá uma outra relação educativa?

Nesse contexto, o paradigma pedagógico tradicional mantém-se forte e a relação professor  $x$  aluno  $x$  conteúdo prevalece, segundo a perspectiva de transmissão/assimilação. Se o objetivo é adquirir alguns conhecimentos

já escolhidos e determinados, *não se deve discutir*, pois a avaliação centra-se na quantidade de conhecimentos que cada aluno consegue demonstrar que adquiriu.

Arrisca-se a dizer até que o aluno, participando do Conselho de Classe, em um contexto dessa natureza, vai acabar passando por situações bastante difíceis e complicadas e, na maioria das vezes, não conseguirá compreendê-las em sua totalidade, sendo um processo pedagógico pernicioso, já que essa participação se dá em nome da democratização das relações na escola.

5

## CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO ESCOLAR X CONCEPÇÕES DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A gestão de uma escola crítica e participativa se faz pela desconstrução de representações produzidas em práticas anteriores, desenvolvidas com base em fundamentos político-pedagógicos diferentes. Um amplo processo de reflexão/avaliação da prática pedagógica deve ser instalado para que os educadores possam desenvolver um questionamento atento das condições de trabalho dos profissionais e da instância, das concepções de ensino e avaliação predominantes nas discussões e ainda dos sentidos e significados das avaliações, nesse contexto.

Quando se discute o Conselho de Classe, discutem-se também as concepções de avaliação escolar presentes nas práticas dos professores e discutem-se também a cultura escolar e a cultura da escola que as vem produzindo. Nesse sentido, a importância dos Conselhos de Classe e dos processos avaliativos da escola para a sua gestão pedagógica está nas possibilidades e capacidades de leitura coletiva da prática e, diante do reconhecimento compartilhado das necessidades pedagógicas, em sua capacidade de mobilizar esse coletivo no sentido de alterar as relações nos diversos espaços da instituição.