

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/FUNDAJ
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES (PPGECI)
CURSO DE MESTRADO**

RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA

**PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL NO CONSELHO DE
CLASSE: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e
para processos democráticos na escola**

RECIFE

2017

RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA

**PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL NO CONSELHO DE
CLASSE: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e
para processos democráticos na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais.

Professora Orientadora: Dr^a. Ana de Fátima P. de Sousa Abranches

RECIFE
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

M196p Magnata, Rubia Cavalcante Vicente
Participação e representação estudantil no conselho de classe:
compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e
para processos democráticos na escola / Rubia Cavalcante Vicente
Magnata. – 2017.
201 f. : il.

Orientadora: Ana de Fátima Pereira de Souza Abranches.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de
Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE,
2017.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Conselho de classe 2. Avaliação da aprendizagem
3. Participação e representação 4. Colégio de Aplicação da UFPE
I. Abranches, Ana de Fátima Pereira de Souza, orient. II. Título

CDD 370

RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA

“PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL NO CONSELHO DE CLASSE: COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA PROCESSOS DEMOCRÁTICOS NA ESCOLA”

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Aprovado em 01.06.17

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Ana de Fátima Pereira de Souza Abranches- Fundação Joaquim Nabuco-
Orientadora e Presidente

Dr^a. Ana Lúcia Félix dos Santos – Universidade Federal de Pernambuco –
Examinadora Externa

Dr^a. Janete Maria Lins de Azevedo– Universidade Federal de Pernambuco –
Examinadora Externa

Dr^a. Gilvaneide Ferreira de Oliveira – Universidade Federal Rural de
Pernambuco- Examinadora Interna

“Ainda que eu tenha o dom de profetizar e conheça todos os mistérios e toda a ciência; ainda que eu tenha tamanha fé a ponto de transportar montes, se não tiver amor, nada serei” (1 Coríntios 13:8).

Aos meus filhos Davi e Clarisse, presentes de Deus na minha vida; a razão e a motivação para eu não desistir nunca.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todas as coisas está DEUS a quem ofereço minha gratidão e louvor. Sem o seu amor, proteção e misericórdia eu nada seria...

Agradeço aos meus pais Reginaldo e Cremilda, meus amigos de todas as horas, que me educaram e me amaram incondicionalmente. Obrigada pelos conselhos, pelo incentivo e por acreditar em mim...

Agradeço ao meu esposo Fernando, pelo companheirismo nas tarefas do dia a dia. O seu cuidado para comigo, sua doação e generosidade valem mais que muitas palavras. Obrigada por tudo!

Agradeço aos meus filhos Davi e Clarisse, simplesmente por existirem!

Agradeço à minha irmã Karina, minha amiga, conselheira e incentivadora, mesmo tão distante, sempre no meu coração. Obrigada pelos seus telefonemas e mensagens!

Agradeço à minha irmã Suelen, que me ensinou muito cedo a ser responsável com o que cativo. Sua alegria sempre me deu ânimo!

Agradeço às professoras do Curso de Pedagogia da UFPE - Professora Dr^a. Eliete Santiago, Professora Mestre Maria Elizabeth Varjal e a Professora Dr^a. Ana Lúcia Félix dos Santos, pelo carinho e por me mostrarem que ensinar pode ser diálogo, afetuosidade, simplicidade e respeito.

Agradeço aos meus colegas do Programa de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades, agradeço também aos professores do PPGECI por colaborarem em mais uma etapa de minha formação. Em especial, quero agradecer à minha amiga Edinoan, por sua amizade, apoio e cuidado para comigo.

Meus agradecimentos à Pedagoga Viviane Silva e ao Prof. Dr. Aécio Chagas - SOEP do Colégio de Aplicação (UFPE), pelo acolhimento, gentileza e acompanhamento durante a coleta de dados para esta pesquisa. Agradeço a todos os professores e psicólogas pela atenção e contribuição nas entrevistas. E em especial, aos estudantes que colaboraram com esta pesquisa, que mesmo num período conturbado, foram gentilmente atenciosos e participativos.

Agradeço à gestão da Escola Cecília Brandão do Município de Jaboatão dos Guararapes que compreendeu minhas angústias e me apoiou em momentos mais complicados. Obrigada!

Agradeço às minhas colegas de trabalho da Escola Municipal Cecília Brandão, especialmente a Professora Rosângela com quem muitas vezes desabafei minha aflição na tarefa de educar meus alunos e quem comigo compartilhou experiências e alegrias. Obrigada por me motivar a continuar na luta!

Agradeço a todos os que porventura não foram citados, mas que direta ou indiretamente foram importantes colaboradores para este trabalho.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha querida orientadora, Professora Dr^a. Ana de Fátima de Sousa Abranches, pela sua paciência e compreensão, principalmente, por seu zelo e dedicação para com este trabalho. Obrigada pelas sugestões, pelas correções, pelo diálogo constante, pelo apoio, pela amizade e encorajamento que tornaram esse percurso mais dinâmico e formativo!

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar a representação, a participação e a avaliação da aprendizagem a partir dos múltiplos olhares dos sujeitos que compõem o espaço do conselho de classe. Buscou entender de que forma a participação e ou a representação de estudantes no conselho de classe contribui para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola. Teve como pressuposto a ideia de que o conselho de classe enquanto espaço coletivo com a participação dos estudantes pode promover processos avaliativos mais justos e democráticos na escola, à medida que se estabelece maior diálogo e interação entre os sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Fundamentada na metodologia qualitativa, especificamente num estudo de caso, a pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, o qual possui um conselho de classe com participação e representação de estudantes. Fizemos análise dos documentos da escola pertinentes à normatização e ao funcionamento do conselho de classe, como também analisamos o PPPI (Projeto Político Pedagógico Institucionalizado) da instituição escolar, e ainda, fizemos entrevistas com professores e com estudantes representantes de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio, e também observamos algumas reuniões do conselho de classe durante o ano letivo de 2016. A análise dos dados foi realizada na perspectiva da técnica de análise de conteúdo, tomando as mensagens expressas explícitas e implícitas nos documentos, nas falas e nas observações como fonte das categorias apresentadas neste trabalho. O conselho de classe se configura como espaço privilegiado de análise, de diálogo e de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. Apoiado na organização e no modo de funcionamento que abre espaço para que o estudante participe se torna espaço de conflito e de disputa, mas também de diálogo e de negociação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; nesse sentido, o conselho de classe, além de se configurar como espaço para avaliar as aprendizagens e as práticas docentes, se configura também como espaço político. E embora a participação discente neste espaço coletivo de avaliação se situe mais na forma de presença do que como engajamento, é possível observar que esse exercício participativo consegue favorecer a construção de processos mais democráticos na escola e colaborar para que a avaliação da aprendizagem assuma a perspectiva de atuar de modo mais dialógico e formativo.

Palavras-chave: Conselho de Classe. Avaliação da aprendizagem. Participação e Representação. Colégio de Aplicação - UFPE.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the representation, participation and evaluation of learning from the multiple glances of the subjects that compose the space of the class council. It sought to understand how the participation and/or representation of students in the class council contributes to the assessment of learning and to democratic management in school. It was based on the assumption that the class council as a collective space with student participation can promote fairer and more democratic evaluation processes in school, as more dialogue and interaction is established between the subjects that make up the teaching and learning process. Based on the qualitative methodology, specifically in a case study, the research was carried out at the College of Application of the Federal University of Pernambuco, which has a class council with participation and representation of students. We did an analysis of the school documents pertinent to the standardization and functioning of the class council, as well as analyzed the Institutionalized Educational Political Project (PPPI) of the school institution, and also did interviews with teachers and with students representing classes of the 9th year of Elementary School of the Final Years, 2nd year and 3rd year of High School, and also observed some meetings of the class council during the academic year of 2016. The analysis of the data was carried out from the perspective of the technique of content analysis, taking the express messages explicit and Implicit in the documents and speeches and in the observations as source of the categories presented in this work. The class council is configured as a privileged space for analysis, dialogue and monitoring of student learning. Supported by the organization and the way of functioning that opens space for the student to participate, it becomes a space of conflict and dispute, but also of dialogue and negotiation between the subjects of the teaching and learning process, in that sense, the class council Besides being configured as a space to evaluate learning and teaching practices, is also a political space. And although the student participation in this collective space of evaluation is more in the form of presence than as an engagement, it is possible to observe that this participatory exercise succeeds in favoring the construction of more democratic processes in the school and collaborating so that the evaluation of the learning assumes the perspective To act in a more dialogic and formative way.

Keywords: Class Council. Evaluation of learning. Participation and Representation. College of Application - UFPE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação e quantitativo dos estudantes participantes e o instrumento para coleta dos dados utilizados com os mesmos	31
Quadro 2 - Modelo de organização de conselho de classe.....	90
Quadro 3 - Participação/Presença dos estudantes do CAp-UFPE nos conselhos de classe para acompanhamento pedagógico durante o ano letivo de 2016	126
Quadro 4 - Organização do conselho de classe do CAp-UFPE	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de Formação dos docentes entrevistados na pesquisa.....	30
Gráfico 2 - Aspectos mais levantados pelos docentes no conselho de classe para acompanhamento pedagógico das turmas dos 9º anos A e B	144
Gráfico 3 - Aspectos mais levantados pelos docentes no conselho de classe para acompanhamento pedagógico das turmas dos 3º anos A e B	145

ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp	Colégio de Aplicação
CC	Conselho de Classe
CONDICAP	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior
CRT	Conselho de Representantes de Turma
CTA	Conselho Técnico Administrativo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucionalizado
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOEP	Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 CAMINHO METODOLÓGICO	22
1.1 Entre o planejado e o realizado	25
1.1.1 Inserção e coleta de dados na primeira escola	26
1.1.2 Inserção e coleta de dados na segunda escola - CAp-UFPE.....	28
CAPÍTULO 2 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ	35
2.1 Democratização do ensino, participação e representação na escola pública	41
2.2 A participação e a representação como referências na organização escolar	49
2.2.1 A Escola de Summerhill	50
2.2.2 A Escola da Ponte.....	54
CAPÍTULO 3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO	61
3.1 Conselho de classe: da invenção ao cotidiano	80
3.2 Conselho de classe, para além do contexto histórico: alguns estudos	95
CAPÍTULO 4 O CONSELHO DE CLASSE A PARTIR DE DIFERENTES OLHARES	111
4.1 Contextualizando o Campo Empírico	111
4.2 O que os documentos da escola dizem sobre o seu conselho de classe ..	117
4.3 O que as observações revelam sobre a organização e o funcionamento do conselho de classe na escola	129
4.3.1 Observações da dinâmica de preparação do texto coletivo dos estudantes para um conselho de acompanhamento pedagógico	131
4.3.2 Observações no conselho de classe de acompanhamento pedagógico	134
4.4 O conselho de classe e as compreensões dos sujeitos participantes	147
4.4.1 O que os participantes da pesquisa falam sobre <i>representação e participação</i> estudantil no contexto do conselho de classe da escola:.....	147
5 CONSIDERAÇÕES	182
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA E DO QUESTIONÁRIO COM OS ESTUDANTES REPRESENTANTES DE TURMA	192
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	194

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO (PERFIL) DOS ESTUDANTES REPRESENTANTES DE TURMA PARTICIPANTES DA PESQUISA	196
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	198

INTRODUÇÃO

Temas como gestão democrática e avaliação da aprendizagem trazem à tona o debate sobre a necessidade de práticas participativas e dialógicas que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes, bem como a interação destes com os docentes e gestores durante todo o processo de aprendizagem escolar, resultado de uma política que vem se efetivando desde o processo de redemocratização do país em meados dos anos de 1980, processo este, resultado de lutas e bandeiras defendidas pela sociedade civil organizada em reação ao golpe militar de 1964.

No entanto, o cenário político atual tem mostrado que a educação brasileira vem passando por retrocessos quanto à participação democrática nos debates e nas decisões das políticas educacionais. Trazemos como exemplo a portaria nº 577/17 e o Decreto de 27 de abril de 2017¹, que buscou subjugar o Fórum Nacional de Educação (FNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), os quais buscavam fazer a interlocução entre a sociedade civil e o governo e que possuíam autonomia para promover o debate e o acompanhamento das políticas nacionais de educação. Ao alterar a composição do fórum, com o aumento da bancada do governo e com a exclusão de entidades relevantes do campo educacional, o Ministério da Educação atual restringe o diálogo e a participação das diversas entidades civis, e ainda, o exemplo da Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017², que amplia a carga horária escolar, flexibiliza o currículo, incentiva a formação técnica, estimula a meritocracia, que objetiva a formação de indivíduos mais capacitados para o mercado de trabalho e para a manutenção de uma sociedade competitiva, excludente e desigual. Diante disso, temos o entendimento de que o diálogo e as vivências democráticas compartilhadas são elementos fundantes para favorecer uma gestão com participação e representação da sociedade.

É neste contexto que o conselho de classe se apresenta como instância escolar que se caracteriza como espaço ampliado e coletivo de avaliação das aprendizagens. Desse modo, o nosso interesse de pesquisa surge da necessidade de refletirmos acerca desse ambiente que se apresenta como elemento de fundamental importância

¹ Informações em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-fazem-renuncia-coletiva-do-fne-e-anunciam-no-senado-criacao-de-forum-e-conferencia>. Acesso em: 13 jun. 2017.

² Informações em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 13 jun. 2017.

para o acompanhamento pedagógico e para construção de processos democráticos dentro do ambiente escolar.

O conselho de classe, enquanto encontro formal e sistematizado, pode promover aos docentes e orientadores pedagógicos reflexões a partir dos diagnósticos levantados, favorecer a mobilização, a criação e a reformulação de estratégias pedagógicas que venha a possibilitar o maior e melhor desenvolvimento e construção de conhecimentos e experiências educativas (afetivas e cognitivas) em função do educando, como também favorecer tomada de decisões mais justas e responsáveis frente à avaliação da aprendizagem.

Como espaço de diálogo, participação e aprendizado, o conselho de classe pode permitir também ao estudante o direito de apresentar suas queixas e necessidades. No entanto, essa participação vai solicitar ao estudante a compreensão de que o lugar ocupado neste espaço não se refere ao papel de vítima, mas que lhe exige um comprometimento com seu processo de aprendizagem a partir das colocações e intervenções feitas pelo conjunto de profissionais que compõem esse espaço coletivo de avaliação.

Nesse sentido, todos os participantes se tornam colaboradores responsáveis quanto ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Santos (2010, p. 309-310),

Essa prática exercida no conselho de classe deve desempenhar um papel no sentido de mobilizar a avaliação na perspectiva de desenvolver um maior conhecimento a respeito do aluno e envolvê-lo no processo de forma a ser sujeito da educação e da avaliação. Aproveitar esse espaço para reflexão é direcionar um projeto democrático de atuação pedagógica, no qual a avaliação tem importância fundamental, não apenas para análise de resultados, mas para a retomada das dificuldades encontradas. Essa forma de organização de conselho de classe possibilita repensar mecanismos pedagógicos para avançar no ensino-aprendizagem, como conscientizar cada integrante que a ação coletiva é uma referência para o exercício da cidadania.

A participação do educando em seu processo avaliativo coloca-o como sujeito que partilha com o educador a tarefa de pensar sobre o que se alcançou, o que ainda falta e quais as possibilidades de como fazer para alcançar e ampliar maiores conhecimentos e experiências.

Partindo de uma concepção democrática, a proposta de um espaço coletivo de avaliação que tem a participação dos sujeitos envolvidos com o ato educativo consegue favorecer maior diálogo e interação, como também favorece o

desenvolvimento das aprendizagens, à medida que os estudantes presentes nessas reuniões podem colocar suas dificuldades e queixas tanto quanto à metodologia de ensino, quanto à relação professor-aluno estabelecida em sala de aula.

Por outro lado, essa participação não deve ser compreendida apenas como presença, é preciso alteridade para refletir sobre o que está sendo solicitado, para modificar o que não está efetivamente ajudando no processo e aprendizagem, como ainda se faz necessário comprometimento e seriedade quanto ao seu papel enquanto sujeito ativo na construção do conhecimento.

Quando o aluno percorrer os diversos momentos das avaliações, com interesse e responsabilidade, passando de um sujeito passivo para um ativo, por intermédio da reflexão sobre seu papel e seus direitos como educando, estará buscando a qualidade na educação. O sentido da avaliação e sua relação com o agente direto, o aluno, devem ser completas, interferindo sobre todas as dimensões, imprescindível para ajudar a responder às demandas da vida, a fim de gerar novos conhecimentos (SANTOS, 2010, p. 306).

A participação discente no conselho de classe incentiva o processo de construção de cidadania que começa dentro do ambiente escolar e se estende ao longo da vida do ser humano. E ainda fortalece a escola enquanto instituição para formação humana, quando se tem a possibilidade de o cotidiano escolar estar alicerçado em processos democráticos.

Em nossa pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na UFPE³, através das entrevistas com os professores e das observações das reuniões de um conselho de classe promocional no ano letivo de 2013, foi observado que as concepções de avaliação das aprendizagens que fundamentavam a dinâmica de funcionamento do conselho de classe estudado estavam direcionadas para uma perspectiva de avaliação formativa.

Importante destacar que todos os professores que foram entrevistados, na ocasião da pesquisa acima mencionada, foram favoráveis à participação dos estudantes nas reuniões do conselho de classe, chegando a afirmar que esta influencia não somente na mudança de concepção acerca da turma, mas também na mudança de estratégias de ensino e avaliação, uma vez que o debate dentro desse

³ Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia - UFPE, intitulado: O conselho de classe numa perspectiva de avaliação formativa, 2014.

espaço coletivo de avaliação levava-os a uma reflexão sobre sua prática docente, como exemplifica essa fala⁴:

O aluno traz, a forma dele trazer a avaliação dele do professor e da forma de como o professor tá trabalhando com ele, é muito boa, isso traz elementos pra gente refletir e modificar, [...] da maneira geral eles trazem uma avaliação mais global: da avaliação que não é de acordo com o exercício, que o exercício está aquém da avaliação ou que o tempo da avaliação foi menor do que o que o professor tentou dar, botou mais exercício do que devia, isso é bom, porque é isso que faz a gente tentar modificar o que a gente tinha planejado (PROFESSOR - A).

Temos a compreensão de que a representação e a participação de estudantes em conselhos de classe e a interação com os docentes neste espaço podem se constituir como elemento de fundamental importância para promover uma transformação na compreensão e no modo de avaliar as aprendizagens, bem como para a construção de processos democráticos que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento dos estudantes, bem como outras práticas de aprendizagens e avaliação.

Diante das limitações de tempo de um trabalho de conclusão de curso, não conseguimos observar as reuniões⁵ que contam com a presença dos alunos nem tampouco acompanhar e analisar a dinâmica dessa participação discente no conselho de classe durante um maior período ao longo do ano letivo, pois o conselho de classe observado possui reuniões periódicas (bimestrais) que, de acordo com a Instrução nº 01/99⁶, se caracterizam pelos seguintes formatos:

a) Conselho prognóstico- corresponde a primeira reunião do ano letivo (1º bimestre), tem como característica a apresentação dos planejamentos e conhecimento das turmas, os alunos não participam;

⁴ Esse extrato de fala faz parte de nosso acervo de entrevistas coletadas para o trabalho acima mencionado. No entanto, corresponde a trecho inédito, não tendo sido utilizado em outro texto de nossa autoria.

⁵ As reuniões que contam com a presença dos alunos correspondem aos Conselhos de acompanhamento pedagógico. Em nosso período de pesquisa, acompanhamos as reuniões do Conselho Promocional (deliberativo sobre promoção ou retenção dos alunos), devido ao calendário acadêmico e ao nosso tempo para pesquisa.

⁶ Documento extraído do B.O. UFPE, RECIFE, 34 (85 ESPECIAL): 01-04, 28 de dezembro de 1999. Fixa normas e orienta procedimentos para o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação da UFPE.

b) Conselho de acompanhamento pedagógico acontece três vezes ao longo do ano (2º, 3º e 4º bimestres), e corresponde ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, nestas reuniões os alunos participam;

c) Conselho promocional (5º bimestre), que corresponde à deliberação quanto à aprovação ou retenção (reprovação) do aluno; neste conselho não há participação discente.

O período de pesquisa do TCC coincidiu com o período da realização do conselho promocional, sem a participação dos estudantes, correspondente ao ano letivo de 2013. Desse modo, não foi possível observar a dinâmica de organização e funcionamento do conselho de classe com a participação discente.

O interesse dessa pesquisa nasce, então, das reflexões e das inquietações proporcionadas pela leitura dos textos em nossa revisão de literatura que embora apresentem o conselho de classe como um espaço coletivo para a avaliação das aprendizagens importante e necessário para a escola, mas que no cotidiano dos conselhos ainda tende à manutenção de processos autoritários e antidemocráticos tanto em relação à avaliação das aprendizagens quanto à promoção de processos democráticos na escola. O interesse surge ainda pelo nosso TCC, já referenciado, que apresenta o conselho de classe como possível espaço para práticas de uma perspectiva de avaliação formativa.

Refletindo sobre a importância da atuação de um conselho de classe participativo e diante da dicotomia entre os estudos realizados sobre o tema que apontam a prática de um conselho marcado por características predominantemente hierarquizadas e seletivas, e, entre os resultados de nossa pesquisa anterior, que apontam a importância da participação discente no conselho de classe na dinâmica da avaliação das aprendizagens numa perspectiva formativa, segundo os docentes entrevistados na ocasião, temos as seguintes questões: Como a participação e/ou representação de estudantes no conselho de classe se materializa? De que forma os diferentes sujeitos que compõem o conselho de classe da escola compreendem essa participação e/ou representação? De que maneira a participação e/ou representação do estudante no conselho de classe contribui para os processos democráticos na escola e para a avaliação da aprendizagem?

A partir dessas questões norteadoras, temos como Objetivo Geral da nossa pesquisa: Analisar a representação e a participação dos estudantes no conselho de

classe e os significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola.

E como objetivos específicos:

- Caracterizar a estrutura e o funcionamento do conselho de classe;
- Compreender como a estrutura e a organização do conselho de classe promove a representação e participação dos estudantes;
- Analisar a compreensão dos estudantes representantes de turmas e docentes acerca das concepções sobre conselho de classe, participação e representação;
- Analisar as influências da participação dos estudantes no conselho de classe para o processo da avaliação das aprendizagens e para o processo democrático dentro do espaço escolar.

Esse estudo de caráter qualitativo, tendo como objeto de estudo o conselho de classe com participação e/ou representação de estudantes, buscou desenvolver uma análise acerca da construção de processos mais democráticos dentro do espaço escolar.

Espera-se que a pesquisa subsidie não apenas a reflexão e o debate sobre a necessidade de práticas mais dialógicas e participativas dos diferentes espaços da escola, mas que, também, contribua para a ampliação e divulgação científica das pesquisas em Educação, especialmente no que tange à necessidade de transformação de uma concepção e prática tradicional de avaliação das aprendizagens para uma concepção e prática avaliativa preocupada em servir de apoio para a formação integral dos estudantes.

Este trabalho apresenta-se organizado em sete seções. A primeira corresponde a esta introdução que explicita a origem do nosso interesse de pesquisa, as questões que norteiam nosso estudo, nosso objetivo geral, os objetivos específicos e nossa hipótese inicial. A segunda seção corresponde ao caminho metodológico, apresenta nosso processo de inserção no campo de estudo, os participantes da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados e para as análises. A terceira seção busca entender a escola como espaço para a formação cidadã e como os temas da democratização do ensino, da participação e da representação estão ligados à escola pública, e ainda, reflete sobre a participação e a representação como referências na organização escolar, traz nesse contexto as experiências participativas da Escola de Summerhill e da Escola da Ponte. A quarta seção deste trabalho

apresenta as reflexões sobre avaliação da aprendizagem, participação e conselho de classe; busca compreender sua origem e sua evolução até os dias atuais, como também como esta instância coletiva de avaliação tem sido apontada em alguns estudos sobre esse tema. A quinta busca analisar quais as compreensões que os participantes dessa pesquisa têm em relação à representação e à participação dos estudantes no conselho de classe, e ainda quais os significados dessa participação e representação estudantil para os processos democráticos e para a avaliação das aprendizagens na escola. A sexta seção corresponde às nossas considerações acerca de como o conselho de classe foi compreendido e percebido neste trabalho a partir das observações feitas, das falas das entrevistas, das respostas dos questionários e dos documentos que regem e normatizam a organização e o funcionamento deste espaço coletivo de avaliação. Por fim, na sétima seção, trazemos as referências dos diferentes autores que nos ajudaram na construção de nossa fundamentação teórica e nas análises dos dados.

CAPÍTULO 1 CAMINHO METODOLÓGICO

Apoiado pela oposição ao pressuposto experimental pelo qual existe apenas um único padrão de pesquisa para todas as ciências, nosso estudo assume natureza qualitativa. Considerada pelos cientistas que partilham de sua abordagem, como aquela capaz de atender às ciências humanas e à sua especificidade - estudo do comportamento humano e social -, na pesquisa qualitativa se faz a opção pelo método clínico e pelo método histórico-antropológico os quais são capazes de captar os “aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 78-79).

O autor (2006, p. 79) destaca que esse tipo de abordagem se fundamenta na ideia de que existe uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo real (objetivo) e o sujeito (e sua subjetividade), onde o sujeito-observador (pesquisador) torna-se parte integrante do processo de conhecimento, interpretando os fatos e dando-lhes significado, e que o conhecimento não se limita a uma relação de dados isolados, interligados por uma teoria explicativa, e ainda, que o objeto não é um dado estático nem tampouco neutro - ele possui significados e é resultado das relações que os sujeitos concretos criam a partir de suas ações.

Desse modo, todos os elementos observados, já não são compreendidos como dados puros e simples, e sim, como importantes fenômenos - “a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio”, pelos quais, se faz necessário ultrapassar a sua aparência imediata para descobrir a sua essência, ou seja, aquilo ainda não foi revelado (CHIZZOTTI, 2006, p. 84).

Compreendendo a escola como espaço dinâmico, carregado de símbolos, culturas, concepções e ações de diferentes sujeitos, buscamos coletar dados significativos e pertinentes ao contexto ao nosso objetivo geral: analisar a representação e a participação dos estudantes no conselho de classe e os significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola, assim optamos, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa, pelo estudo de caso que, segundo Gil (2010, p. 37), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Segundo Chizzotti (2006, p. 102) corresponde a

Uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a

fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Sendo considerado atualmente “como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real [...]” (GIL, 2010, p. 37), o estudo de caso tem tido uma crescente utilização no campo das Ciências Sociais, devido aos diferentes objetivos que consegue alcançar, entre os quais:

1. explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
2. preservar o caráter unitário do objeto estudado;
3. descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
4. formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
5. explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2010, p. 38).

Considera que a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados “é importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como conferir maior credibilidade aos resultados” e também que “os estudos de caso executados com rigor requerem a utilização de fontes documentais, entrevistas e observações” (GIL, 2010, p. 119).

Na pesquisa documental foram levantados documentos pertinentes à normatização e ao funcionamento do colégio e do conselho de classe, como também do PPPI com o objetivo de apreender maiores informações para compor a análise dos dados.

Segundo Gil (2010, p. 121-122), “a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo de caso”, pois é por meio destes registros que se torna possível a elaboração das pautas das entrevistas e do roteiro da observação, e ainda é possível dinamizar a coleta dos dados uma vez que eles estão disponíveis, não precisando obtê-los mediante interrogação.

Considera que documentação é “toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação” (CHIZZOTTI, 2006, p. 109), e que, embora possa ser confundida com a pesquisa bibliográfica, é recomendável considerar como fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e como fonte

bibliográfica quando o material obtido for proveniente de bibliotecas ou bases de dados (GIL, 2010, p. 31).

Fizemos também observações, junto ao SOE, para preparação do texto coletivo dos estudantes para o último conselho de acompanhamento pedagógico do ano letivo de 2016 nas turmas do 9º ano A e B, e nas turmas do 3º ano A e B, como também fizemos observações em reuniões do conselho de classe de acompanhamento pedagógico dessas referidas turmas.

A observação participante é “obtida por meio do contato do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2006, p. 90) favorecendo a apreensão dos acontecimentos e dos comportamentos no momento em que são produzidos (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

De acordo com Chizzotti (2006, p. 90), a observação participante

Pode visar uma descrição “fina” dos componentes de uma situação: os sujeitos em seus aspectos pessoais e particulares, o local e suas circunstâncias, o tempo e suas variações, as ações e suas significações, os conflitos e a sintonia de relações interpessoais e sociais, e as atitudes e os comportamentos diante da realidade.

Cabe ao pesquisador observador, participar, interagindo constantemente em todas as situações, sejam elas espontâneas ou formais, fazendo o acompanhamento das ações cotidianas e habituais, das circunstâncias e do sentido dessas ações, fazendo interrogações sobre as razões e sobre os significados desses atos (CHIZZOTTI, 2006, p. 90-91).

Ainda foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁷ com dois estudantes representantes de turma do 3º ano e com onze professores de diferentes disciplinas e das diferentes áreas de conhecimento, além de dois técnicos educacionais da escola.

Segundo Chizzotti (2006, p. 93), a entrevista tem a capacidade de proporcionar um contato direto e uma maior interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, pois o “contato imediato com questões relevantes pode aprofundar a significação dos fenômenos que se estuda”. E ainda de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p. 192),

⁷ Roteiro das entrevistas encontra-se no apêndice.

Instaura-se, assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através de suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.

Considerando o entrevistado como elemento fundamental para a coleta das informações, foi realizada previamente uma conversa informal, com as devidas apresentações do pesquisador (a) e da pesquisa, onde se buscou estabelecer uma relação de confiança e interação e um acordo quanto ao procedimento de registro das falas (gravação de áudio), como também foram feitos os agendamentos dos dias e horários que forem convenientes aos participantes.

Foi realizado também o uso de questionário semiestruturado. Formulado a partir dos objetivos da pesquisa, que teve por objetivo coletar as compreensões dos estudantes representantes de turma acerca de participação, representação e conselho de classe, bem como sobre a dinâmica da participação e/ou representação dos estudantes no conselho de classe. Para Chizzotti (2006, p. 55), o questionário consiste:

Em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar.

Aos estudantes representantes de turma participantes dessa pesquisa foi solicitada a autorização de um responsável por meio da assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.⁸

1.1 Entre o planejado e o realizado

Com a intenção de realizar dois estudos de casos em duas instituições públicas de Ensino Fundamental com Séries Finais e Ensino Médio na Região Metropolitana do Recife-PE, as quais possuem conselho de classe com participação/representação de alunos - nosso objeto de estudo em questão -, seriam utilizados, em ambas as escolas, os mesmos procedimentos de coleta: pesquisa documental, entrevistas

⁸ O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se no apêndice.

semiestruturadas com os estudantes representantes de turma do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e com professores de diferentes disciplinas, além de observações nos conselhos de classe destas escolas.

No entanto, pela própria questão da natureza de pesquisa qualitativa, onde lidamos com fatos inesperados e com a ação e a vontade humana de nossos participantes, foi necessário fazer algumas modificações e redirecionamentos, os quais são importantes explicitar:

1.1.1 Inserção e coleta de dados na primeira escola

Como ponto de partida, foi feita uma ligação ao colégio para buscar informações sobre quem ou qual setor procurar em nossa ida à instituição. Ao chegarmos, nos apresentamos e fomos encaminhados ao Setor de Supervisão Escolar e posteriormente ao setor Psicopedagógico os quais nos receberam atenciosamente, fornecendo algumas informações sobre a escola.

Como procedimento de rotina nos foi solicitada pelo Setor Psicopedagógico a entrega de uma cópia do projeto de pesquisa para análise e possível autorização. Fizemos a entrega da carta de apresentação e a entrega do projeto. Ficou combinado que ligássemos uma semana depois para este setor (Psicopedagógico) para saber se a pesquisa tinha sido autorizada ou não.

Autorizada a pesquisa, foi marcado um dia para a realização das entrevistas com os representantes de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, no entanto, porém nos foi solicitado por e-mail pelo setor de Psicopedagogia o envio do roteiro das entrevistas. Embora considerássemos que tal procedimento poderia de alguma forma manipular os dados, atendemos a solicitação e enviamos as perguntas que seriam feitas aos estudantes.

No dia marcado para a realização das entrevistas, nos foram entregues pela psicóloga 03 roteiros previamente respondidos por estudantes. Em seguida, ela chamou mais três estudantes para responder por escrito as perguntas do roteiro naquele momento, fato que foi explicado pela psicóloga como procedimento necessário para não atrapalhar a rotina e o andamento da escola, uma vez que as entrevistas iriam demandar um maior tempo dos estudantes e isso não seria bom pois os mesmos não dispõem de tempo para se ausentarem de suas aulas e/ou atividades.

Mesmo alegando que os estudantes não podiam sair de suas salas de aulas, ela foi chamar os que faltavam responder; quando estes chegaram à sala do setor de psicopedagogia, foram repreendidos pela demora em chegar e advertidos que respondessem logo para não ficarem ausentes de suas atividades por um longo tempo. Em seguida, ela entregou os roteiros e mandou que sentassem em uma mesa para responder. Como os estudantes não estavam sendo entrevistados apenas preenchendo uma cópia do roteiro enviado por e-mail, optamos em apenas observar.

Percebeu-se que os dois primeiros estudantes que estavam respondendo o roteiro ficaram conversando entre si sobre as perguntas, chegaram a rir e a afirmar que as perguntas eram iguais e que as respostas deles também eram iguais, mas que mudariam as palavras para que não ficassem repetitivas. De vez em quando, eram chamados a atenção quanto à conversa paralela e ao tempo.

Num determinado momento surgiu uma dúvida dos estudantes sobre a forma de escolha de representação de turma, pois eles afirmaram que havia uma indicação de nomes por parte dos estudantes da turma e logo após uma eleição. A Psicóloga entrevistou explicando que embora os estudantes em sala de aula fizessem indicação de nomes era por meio de uma votação que os representantes de turma eram escolhidos.

Apenas nesse momento, por solicitação dos estudantes, foi que se observou uma interferência quanto às respostas por parte da psicóloga; no demais, ela se manteve distante dos mesmos, embora frequentemente alertasse que terminassem logo por causa do tempo fora da sala de aula.

Desse modo, recebemos 06 (seis) roteiros respondidos pelos estudantes, sendo 04 (quatro) por estudantes representantes de turma do 9º ano e 02 (dois) por estudantes representantes de turma do 3º ano.

Em relação às entrevistas com os professores como propúnhamos fazer, ficou bastante indefinido se seriam autorizadas e em quais possíveis datas elas ocorreriam. Nos foi informado pelo setor de Supervisão Escolar que a possibilidade da entrevista seria se ela acontecesse de forma coletiva durante uma reunião pedagógica na qual estariam presentes os professores, o supervisor escolar e o diretor escolar.

Mesmo entendendo que diante de superiores, as respostas dos professores poderiam não ter a mesma espontaneidade, nem a mesma isenção de influência externa de uma entrevista pessoal, tentamos por várias vezes conseguir a autorização, o qual nos foi impossibilitado devido à dificuldade em conseguir contato com o responsável pelo setor de Supervisão Escolar.

Diante dos entraves apresentados e pelo pouco material coletado, o qual não seria suficiente para realizar uma análise mais profunda sobre nosso objetivo em questão: analisar a representação e a participação de estudantes no conselho de classe e quais os significados dessa participação para a avaliação das aprendizagens e para processos democráticos na escola, optamos por desistir desse campo empírico.

Nesse contexto, essa pesquisa de natureza qualitativa, se trata agora especificamente de um estudo de caso, realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco⁹, onde tivemos acesso e colaboração, de modo que, descreveremos no próximo tópico nosso processo de inserção e de coleta dos dados nesse campo empírico.

1.1.2 Inserção e coleta de dados na segunda escola - CAp-UFPE

Inicialmente fizemos contato com o Setor de Orientação e Experimentação Pedagógica - SOEP, responsável pela organização do conselho de classe na escola, onde também nos foi solicitada uma cópia do projeto de pesquisa para avaliação pelo CTA - Conselho Técnico-Administrativo do colégio.

Em outro momento, entramos em contato com o SOE - Serviço de Orientação Educacional para solicitar permissão para observar as turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental e dos 3º anos do Ensino Médio na preparação do texto coletivo dos estudantes para um conselho de classe para acompanhamento pedagógico.

Fizemos ainda levantamento dos documentos orientadores e/ou normativos sobre a escola e o conselho de classe: PPPI (2016), Portaria Normativa 01/93 que rege o funcionamento interno do colégio e a Instrução Normativa 01/99 que estabelece as normas e as orientações de procedimentos para o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos do colégio.

Importante ressaltar que não encontramos dificuldade em conseguir as autorizações para dar encaminhamento à nossa coleta de dados, o que reflete a orientação da escola, que para além do ensino, também trabalha na área de extensão

⁹ Temos autorização para fazer a identificação do colégio neste trabalho, mediante documento assinado pelo SOEP (Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica).

e pesquisa, atuando como importante espaço para formação docente das licenciaturas da UFPE.

Realizamos ainda entrevistas com 11 professores das diferentes áreas de conhecimento, a saber: Área de Ciências Exatas e da Natureza – ACEN, Área de Comunicação e Expressão e Educação Artística – ACEECA e Área de Estudos Sociais – AES. As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas nos dias e horários conforme disponibilidade dos mesmos.

As entrevistas foram gravadas em aparelho celular para posterior transcrição com a autorização dos professores, com exceção de uma professora que solicitou que por motivos de sentir-se mais à vontade preferia não gravar a entrevista, nesse caso anotamos as respostas em diário de campo. O critério de escolha dessa amostra foi:

- 1) pelo tempo de serviço na escola;
- 2) por serem professores efetivos;
- 3) pelo exercício de uma outra função ou cargo no colégio para além da docência;
- 4) por serem professores de diferentes áreas de conhecimento;
- 5) e pela disponibilidade de participação.

A amostra dos professores (as) entrevistados (as) foi composta por: 1 docente de Sociologia, 1 docente de Matemática, 2 docentes de Artes, 1 docente de Química, 1 docente de Língua Estrangeira (Inglês), 1 docente de História, 1 docente de Física, 1 docente de Geografia, 1 docente de Português, 1 docente de Biologia.

O tempo de experiência dos professores entrevistados na escola varia em média de 1 a 30 anos de docência. Todos os entrevistados exercem ou já exerceram uma outra função/cargo no colégio, como por exemplo, Direção, Coordenação de Setor, Coordenação de projetos, Supervisão de turma, Chefia de área, Coordenação de ensino fundamental e médio, entre outros.

Dos onze professores entrevistados 2 possuem formação em pós-doutorado, 5 possuem formação em doutorado, 1 com doutorado em andamento e 2 com mestrado. Ainda se acrescenta 1 docente, do qual não conseguimos a informação.¹⁰

¹⁰ Informações sobre a formação de cada docente foram obtidas através do Curriculum Vitae da Plataforma Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/> Acesso em: jan. 2017.

Gráfico 1 - Nível de Formação dos docentes entrevistados na pesquisa

Ainda foram realizadas entrevistas com duas técnicas educacionais, uma técnica na função de Pedagoga, outra técnica na função de Psicóloga, atuando respectivamente no SOE e no SOEP.

Em relação às entrevistas com os representantes de turma, também houve uma pequena alteração entre o que havíamos planejado e o que foi realizado. Devido ao movimento Ocupa- UFPE e posteriormente com a greve dos docentes¹¹ só conseguimos entrevistar dois estudantes. Diante da impossibilidade de realizarmos as entrevistas com os estudantes que faltavam, fizemos uso do aplicativo WhatsApp para falar com eles, de modo que pudemos explicar a pesquisa e a necessidade da participação deles. Com a aceitação deles em participar e com a autorização dos pais via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, alteramos o roteiro da entrevista para um questionário semiestruturado.¹²

Outra mudança diz respeito à inserção dos representantes de turma do 2º ano A e B do Ensino Médio nos questionários. Isso se deve às observações nas dinâmicas de preparação do texto coletivo dos estudantes dos 3º anos para o conselho de classe de acompanhamento pedagógico, onde percebemos que essas turmas não

¹¹ O Movimento Ocupa - UFPE fez parte de uma mobilização nacional, contra a PEC 241/16, contra a Reforma do Ensino Médio e por algumas reivindicações internas como a aprovação do Novo Estatuto da UFPE, melhorias no Restaurante Universitário, entre outras. Dentre alguns prédios da UFPE ocupados, estavam o Centro de Artes e Comunicação (CAC), o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e o Centro de Educação (CE) no qual o Colégio de Aplicação está integrado. A greve dos professores da UFPE teve início no dia 15/11/2016 e término no dia 20/12/2016, foi contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, e contra o Projeto de Lei complementar 257 (PLP 257/16), os quais trazem perdas dos direitos trabalhistas e cortes na área de saúde e educação. Informações disponíveis em: <https://www.facebook.com/OcupaUFPE/videos/1760929444183254/> http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2016/11/10/interna_vidaurbana,674503/greve-ufpe.shtml. Acesso em: 19 jun. 2017.

¹² O questionário utilizado com os estudantes é o mesmo roteiro da entrevista realizada com 02 estudantes representantes de turma do 3º ano (Encontra-se no apêndice)

apresentavam muito interesse em expor/colocar queixas ou dificuldades, uma vez que estavam prestes a sair do colégio e o foco agora estava numa outra direção. Outro aspecto também relevante foi o fato de uma das turmas do 3º ano já não ter mais nenhum estudante representante de turma, o que diminua o quantitativo de participantes na pesquisa.

Considerando que os estudantes do 2º ano do Ensino Médio são os mais próximos da etapa final da educação básica, e que possivelmente também têm bastante experiência de conselho de classe, optamos em inseri-los na amostra. Como as dinâmicas de preparação do texto coletivo para o conselho de acompanhamento pedagógico dessas turmas já haviam ocorrido e que como também não tínhamos autorização para observar as reuniões do conselho de classe dessa série específica, devido ao nosso envolvimento pessoal na condição de mãe de estudante, contamos com a participação dos representantes das turmas do 2º ano no que concerne aos questionários.

Desse modo, nossa amostra de estudantes representantes de turma tem o quantitativo de seis participantes. São dois representantes do 9º ano, dois representantes do 2º ano e mais dois do 3º ano, sendo que neste último são dois representantes da mesma turma, ao contrário dos demais que são um para cada turma. E ainda, deste total de participantes, 02 estudantes representantes de turma participaram por meio de entrevista semiestruturada e 04 estudantes representantes de turma participaram via questionário semiestruturado assim distribuído como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Identificação e quantitativo dos estudantes participantes e o instrumento para coleta dos dados utilizados com os mesmos

ESTUDANTES	QUANTITATIVO	INSTRUMENTO
Alunos representantes de turma do 9º ano A	1 participante	Questionário semiestruturado
Alunos representantes de turma do 9º ano B	1 participante	Questionário semiestruturado
Alunos representantes de turma do 2º ano A	1 participante	Questionário semiestruturado
Alunos representantes de turma do 2º ano B	1 participante	Questionário semiestruturado
Alunos representantes de turma do 3º ano A	2 participantes	Entrevistas semiestruturadas
Alunos representantes de turma do 3º ano B	_____	

Fizemos ainda outro questionário com o objetivo de observar o perfil dos estudantes representantes de turma que participaram da nossa amostra. Como já

tínhamos o contato e pela facilidade em falar com eles por meio do WhatsApp, novamente explicamos nossa necessidade e mais uma vez, com a permissão deles, enviamos os questionários para os e-mails pessoais. Dos 06 estudantes, apenas 01 não respondeu.

Sendo assim, é possível afirmar que a faixa etária dos mesmos varia entre 15 e 17 anos, 03 se declaram com identidade de raça/etnia parda, 01 com identidade de raça/etnia branca e 01 afirma não saber, 04 estudantes com identidade de gênero feminino e 01 com identidade de gênero masculino.

Nenhum estudante fez intercâmbio. Todos afirmam falar outros idiomas - Inglês e Francês. Todos afirmam ler em média de 03 a 15 livros por ano, os gêneros literários citados foram: romance, romance policial, biografia, política e ficção científica, apenas 01 estudante afirma ler revista e/ou jornal. Todos afirmaram fazer uso das redes sociais: Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram e WhatsApp. Os tipos de lazer favoritos citados foram: cinema, teatro, praia, música e jogos (eletrônicos, de tabuleiro etc.). Somente 01 estudante faz atividade esportiva/física (academia).

Nenhum está vinculado a um partido político, nenhum esteve ou está engajado em alguma luta social. Dos 05 estudantes que responderam ao questionário sobre o perfil dos mesmos, apenas 02 já participaram ou participam do grêmio estudantil.

Em relação aos pais dos estudantes representantes de turma participantes desta amostra que responderam ao questionário do perfil, as atividades profissionais são: autônomo (a), professor (a), engenheiro civil (a) e militar. Quanto ao nível de formação: a) entre as mães - 03 (três) possuem formação em Ensino Médio e 02 (duas) formação em Pós-graduação *lato sensu*; b) entre os pais – 01 (um) formação em Ensino Médio, (02) formação em Graduação, 01 (um) formação em Pós-Graduação *stricto sensu* e 01 (um) que marcou a opção “outras” no questionário.¹³

Como parte da coleta de dados ainda foram realizadas observações junto ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) com as turmas do 9º ano e do 3º ano em um momento de preparação do texto coletivo dos estudantes para um conselho de classe para acompanhamento pedagógico. Também fizemos observações nas reuniões de um conselho de classe dessas turmas.

¹³ O modelo do questionário (perfil) dos estudantes representantes de turma participantes dessa pesquisa encontra-se no apêndice.

Necessário acrescentar que também tínhamos o interesse em observar o conselho de classe (promocional) das turmas do 9º e 3º anos, que aconteceriam no bimestre seguinte, no entanto, não conseguimos autorização da escola. Nos foi informado que por se tratar de um conselho de classe onde as informações dizem respeito diretamente ao desempenho dos alunos, onde há deliberação quanto a retenção ou promoção do estudante, não seria adequada nossa presença nestas reuniões¹⁴.

Para analisar os dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2009, p. 44), pode ser designada como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Chizzotti (2006, p. 98) explica que o objetivo da análise de conteúdo é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. E complementa:

Essa técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação, ou enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 2006, p. 99).

As categorias de análise partem de temas como conselho de classe, representação e participação e em seguida surgem dos conteúdos das mensagens apreendidas nos documentos, nas observações e nas entrevistas durante o procedimento de coleta de dados. Segundo Bardin (2009, p. 145), as categorias são: “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado

¹⁴ Lamentamos o fato de não termos autorização para realizar observações nos conselhos de classe promocionais. Pois estas reuniões seriam extremamente importantes para aprofundar e ampliar nossa reflexão acerca de como a avaliação da aprendizagem é compreendida e principalmente exercida no conselho de classe desta instituição escolar. Por se tratar de uma pesquisa científica, as informações referentes aos estudantes seriam certamente mantidas em sigilo. Não havia interesse na divulgação de informações pessoais, apenas na reflexão de como os docentes da escola colocam em prática a avaliação da aprendizagem expressa na fala e nos documentos orientadores do colégio. Quais os critérios avaliativos que mais influenciam a decisão de uma aprovação ou de uma retenção? O que pesa mais na decisão: aspectos cognitivos ou comportamentais? Como o aluno que não se enquadra no “padrão” da turma é visto? Essas questões irão, por enquanto, permanecer em aberto.

em razão das características comuns destes elementos”, de forma que no processo de categorização é necessário considerar princípios como:

a) A exclusão mútua: essa condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; b) A homogeneidade: num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise; c) A pertinência: o sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens; d) A objectividade e a fidelidade: as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises; e) A produtividade: um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (BARDIN, 2009, p. 147-148)

Segundo Franco (2008, p. 60), as categorias podem ser definidas *a priori*, quando “as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca de uma resposta específica do investigador”, enquanto que outras categorias não são definidas *a priori*, pois elas “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. E ainda: “o conteúdo que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.”

Nesse contexto, este estudo apresenta categorias de análise que foram definidas *a priori*, ou seja, como nosso objetivo foi analisar a representação e a participação dos estudantes no conselho de classe e os significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola, a análise neste momento inicial fundamenta-se nos temas participação, representação e avaliação das aprendizagens; como também categorias que não foram definidas *a priori*, ou seja, elas foram sendo definidas a partir das análises das mensagens que comunicavam os significados implícitos nas falas dos participantes dessa pesquisa.

CAPÍTULO 2 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ

De um modo geral, a escola contemporânea tem sido interpelada por uma concepção neoliberal, pela qual os objetivos educacionais atribuem maior significado e importância à formação de um sujeito qualificado para o mercado de trabalho e, nesse contexto, a escola tem sofrido influência do modelo de gestão gerencialista; fundamentada nos princípios da eficiência e da eficácia, ela é entendida como espaço para aquisição de conteúdos que capacitem o indivíduo para sua atuação na produção do trabalho.

Segundo Gentili (2004), pela perspectiva neoliberal a existência de mecanismos de exclusão e de discriminação educacional é resultado direto da ineficiência da escola e da incompetência de seus profissionais, de modo que se faz necessário realizar uma profunda reforma na administração do sistema escolar pela necessidade de introduzir mecanismos que façam a regulação da qualidade dos serviços educacionais. Nesse contexto, a transformação da escola

Supõe um enorme desafio gerencial; promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc. (GENTILI, 2004, p. 04).

Como uma empresa, através gestão gerencialista, a escola adquire estrutura organizacional baseada nas estruturas de poder, na divisão de tarefas, no mérito e na competitividade a fim de alcançar maior produtividade, o que acaba por aumentar os processos de exclusão e fortalece a manutenção das desigualdades sociais, à medida que é aquele sujeito mais preparado e certamente aquele que teve mais acesso a bens culturais e materiais que vai se destacar daqueles que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de acessar esses bens. O autor explica que a influência neoliberal atua na sociedade intensificando a pobreza, a exclusão e a desigualdade, agravando “o individualismo e a competição selvagem, quebrando os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção “natural” onde os “melhores” triunfam e os piores perdem” (GENTILI, 2004, p. 12).

No contexto da educação neoliberal, esse processo de exclusão e discriminação não é diferente, pelo contrário, é na escola, compreendida e aceita pela

sociedade como espaço de formação, que esse jogo de competição e de criação de hierarquias e desigualdades sociais se torna institucionalizado e poderoso em prol do interesse do mercado. Nesse sentido, Gentili (2004, p. 13) esclarece que a lógica neoliberal de que quanto maior o mercado, melhores serão as condições sociais e econômicas de uma sociedade, é uma resposta “simplista e enganadora”, pois é exatamente “nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam”. E conclui:

Para os que atuamos no campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal as nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores porque serão mais excludentes (GENTILI, 2004, p. 13).

No entendimento de que a escola pode atuar a serviço de uma educação que promova processos mais democráticos e contribua para a diminuição das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade, que favoreça a formação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos e cidadãos, de acordo com Libâneo (2015, p. 25), precisamos recusar que a escola esteja submetida aos interesses econômicos e mercadológicos e ainda acreditar no imprescindível papel que ela tem na “preparação das crianças e jovens para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral, visando à inserção crítica no mundo do trabalho e ao exercício da cidadania”.

Desse modo, a escola não se reduz ao lugar de formação exclusivamente para a vida profissional, existem outros elementos que constituem a formação do sujeito. O crescimento social e a qualidade de vida das pessoas advêm, além do capital financeiro, dos bens culturais e da consciência e da ação política do indivíduo no mundo. De acordo com Hora (2007), a finalidade da educação escolar corresponde à formação dos sujeitos para a vida social por meio do desenvolvimento de algumas competências que se desdobram em três campos, a saber:

- 1) O campo da cultura: onde a formação cultural dos sujeitos sociais dá a possibilidade de compreender a realidade social, de forma que “possam agir-aderindo, transformando e participando da sociedade, sem o que, torna-se inviável sua presença na produção cultural”;
- 2) O campo da política: é consequência da visão de mundo conquistada no primeiro campo (cultura). Corresponde à formação do estudante para a vida de cidadão, “que significa o desenvolvimento da capacidade plena para

participar do processo decisório da direção da sociedade”. Implica direitos e deveres de cidadania;

- 3) O campo do trabalho: esse tipo de formação decorre do desenvolvimento cultural e político, “na medida em que o trabalho é uma atividade organizada enquanto forma de ação do homem e da mulher na construção do mundo” (HORA, 2007, p. 39-40).

A formação humana se dá a partir da relação entre estes campos; nessa perspectiva, outras demandas são colocadas para a escola. Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo do educando, é necessário, dentro do espaço escolar, a construção de uma cultura democrática, para que por meio das experiências participativas em ambientes coletivos de interação e discussão com outras pessoas, o educando venha a desenvolver uma consciência crítica sobre questões que envolvem o mundo, como ter também elementos que o tornem preparado para o exercício da cidadania.

É possível perceber, portanto, a estreita vinculação entre as relações de convivência social instituídas pela escola e a cidadania. Ou seja, é no exercício da vivência entre os seres diferentes que se aprendem normas as quais não sobrevive a sociedade. A educação escolar torna-se mais complexa e exige esforços redobrados para reorganizar o trabalho educativo, contando para isso com a participação da comunidade, uma vez que o aluno precisa compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condição para o exercício de ações competentes na prática da cidadania. É o ambiente escolar como um todo que deve oferecer-lhe essa experiência (HORA, 2007, p. 45).

Segundo Ferreira (2004, p. 295), a escola possui uma razão de ser que corresponde à formação humana, tendo algumas características próprias, entre elas:

1) A escola oferece um tipo de formação que não é facilmente adquirida em outro lugar; 2) A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado existindo para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso a esse saber; [...] 4) A passagem pela escola, assim como o desempenho desta com os alunos e alunas, isto é, o êxito ou fracasso acadêmicos, têm influência relevante sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade [...] (FERREIRA, 2004, p. 295-296).

Desse modo, é na escola que se inicia o processo de formação do ser cidadão, do sujeito que levará para além desse espaço a compreensão de que pode e deve

atuar na sociedade de forma que venha a contribuir ativamente nos espaços culturais, políticos e sociais aos quais está inserido. De acordo com Penin e Vieira (2002, p. 32),

A escola é a instituição na qual se inicia e se promove a socialização das pessoas – desde a idade mais tenra até a idade adulta. As regras de convivência são exercitadas cotidianamente na escola, por meio de um trabalho em que se afirma a relação entre os sujeitos individuais e coletivos.

Para as autoras (2002), a escola como espaço de formação para a cidadania constrói relações que vão imprimir marcas naqueles que por ela passam, de forma que, se estas relações são permeadas pelos princípios da democracia, como respeito ao outro, a liberdade e a solidariedade, os sujeitos vão crescer no aprendizado e no exercício da democracia. Pois além da função de socializar o saber sistematizado, cabe à escola ensinar a convivência democrática. “Esta é uma aprendizagem que começa na escola e prossegue ao longo da vida” (PENIN; VIEIRA, 2002, p. 33).

Marques (2007, p. 59) também aponta a escola como espaço de formação para a cidadania à medida que constrói o conhecimento não apenas pelo conteúdo curricular em si, mas também a partir de práticas democráticas que podem por meio da participação viabilizar diferentes aprendizagens:

A escola não é um espaço de simples aquisição de conhecimentos, mas de aprendizados outros, como o das práticas democráticas. Os intercâmbios que se realizam no cotidiano escolar trazem efeitos no pensamento, sentimentos e condutas da comunidade escolar, ou seja, constroem identidades.

Refletindo sobre a formação do estudante no campo da política, que de acordo com Hora (2007) corresponde à formação para a vida cidadã, encontramos em Araújo (2004) duas definições sobre cidadania: numa versão mais tradicional, cidadania é o “conjunto de direitos e deveres que permite aos cidadãos e às cidadãs o direito de participar da vida política e da vida pública, podendo votar e ser votado” participando de forma ativa na vida pública, elaborando leis e exercendo funções públicas. No entanto, numa compreensão mais atual, a cidadania pode ser definida como

Não apenas o atendimento das necessidades políticas e sociais, com o objetivo de garantir os recursos materiais básicos para dar uma vida digna às pessoas. Para que ela se configure e permita a participação de fato na vida política e na vida pública da sociedade, é necessário que cada ser humano desenvolva as condições físicas, cognitivas, ideológicas e culturais indispensáveis para atingirmos uma vida saudável (ARAÚJO, 2004, p. 14).

Partindo dessa compreensão, a escola se constitui como um importante espaço social e educativo na formação integral do sujeito, pois nela se encontram os conhecimentos sistematizados que em interação com os saberes adquiridos e por meio das experiências vividas dos sujeitos que a compõem, podem ser significados e ressignificados transformando-se em novos conhecimentos, que contribuirão no desenvolvimento pessoal dos indivíduos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, art. 14, inciso II, explicita a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, como solicitação para que a escola pública de Educação Básica venha a estar fundamentada em princípios como o da gestão democrática e da participação. E ainda considerando a necessidade da formação integral do ser humano, afirma que já não é mais possível estar alheio à discussão e à reflexão que vêm sendo propostas em torno da importância da participação de todos os sujeitos da comunidade escolar nas diferentes instâncias que compõem esta instituição educativa.

Sendo assim, a participação torna-se um potencial elemento na formação do estudante, a partir de espaços coletivos escolares como: o grêmio estudantil, o conselho escolar e o conselho de classe que podem ampliar e consolidar suas compreensões acerca de seus direitos e deveres. Estes espaços participativos que buscam maior interação e diálogo em torno de questões que abrangem diferentes objetivos e interesses dentro da escola possuem definições e características, a saber:

- a) O Conselho escolar: É a instância colegiada que trata de assuntos pertinentes à administração e à organização da escola como um todo.

O conselho de escola, com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção. [...] Ao Conselho cabe apontar soluções dos problemas do conjunto de interesses e vontades da escola, tais como: aplicação dos recursos, racionalização dos horários de trabalho, elaboração do Plano Escolar, matrícula e funcionamento geral da escola. Quanto mais pessoas se envolverem com os assuntos da escola, maior será a possibilidade de fortalecimento do projeto autônomo da escola (GADOTTI, 1997, p. 52).

Segundo Marques (2007), o conselho escolar seria um órgão deliberativo e coletivo responsável por tomar decisões acerca do funcionamento, projetos e significados e práticas da escola. Envolveria a participação e a interferência de sujeitos conscientes, responsáveis e livres nas decisões que fossem tomadas. E nesse sentido, a autora explica que no conselho escolar

Autonomia e responsabilidade seriam, simultaneamente, condição e consequência da democracia e uma educação *para e pela* democracia, que envolveria práticas dialógicas e antiautoritárias e processos participativos, *locus* de produção de discursos, regras, orientações e ações em direção à autonomia e *substantividade democrática*, construiriam uma educação para a responsabilidade social e política (MARQUES, 2007, p. 81).

O conselho escolar como uma instância coletiva na escola possibilita a construção de processos democráticos e participativos, e ainda favorece a formação do estudante, enquanto sujeito participativo, que assume coletivamente responsabilidade e compromisso com o que foi deliberado, tornando-se assim, um sujeito mais ativo e consciente das questões sociais, políticas e culturais presentes na sociedade contemporânea.

- b) O Conselho de Classe: é a principal instância colegiada dentro do espaço escolar que, estando diretamente ligado aos processos pedagógicos, busca realizar o acompanhamento das aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes por meio de discussões coletivas a partir de avaliações realizadas durante o período letivo. Sobre seus participantes, Dalben (2004, p. 33) explica:

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.

Em meio aos diferentes motivos que justificam sua importância na escola, Sant'Anna (2014, p. 92) destaca que o conselho de classe favorece a integração entre professores, pais e alunos, como ainda conscientiza o aluno de sua atuação.

Sobre a importância da participação do estudante no Conselho de Classe, Santos (2010) afirma:

O aluno que se torna sujeito da educação e da avaliação participa nos conselhos de classe, sentindo-se responsável por seus atos, sugerindo alternativas para melhorar o ensino-aprendizagem [...] O aluno que participa das decisões cria um senso de responsabilidade moral, assumindo seus atos, reconhecendo-se sujeito da avaliação, disposto a refletir a respeito dos índices alcançados. Pressupõe um sujeito que age, ativo, que, na coletividade, empreende ações em benefício à cidadania (SANTOS, 2010, p. 312).

Nesse contexto, a participação do estudante no conselho de classe de sua escola favorece a sua formação cidadã à medida que sua participação é perpassada pelo diálogo, pelo debate e pela conscientização do seu papel enquanto sujeito ativo em seu desenvolvimento.

- c) O Grêmio Estudantil: espaço coletivo exclusivo de participação dos estudantes, se constitui como a organização onde

Se cultiva gradativamente o interesse do aluno, para além da sala de aula. A consciência dos direitos vem acoplada à ideia de que estes se conquistam numa participação social e solidária. Numa escola onde a auto-organização dos alunos não seja uma prática, as oportunidades de êxito ficam minimizadas (VEIGA, 1998, p. 120).

Os alunos organizados e articulados entre si conseguem conquistar mais espaço na escola para reivindicar e lutar em torno das questões de seus interesses, e também conseguem, de certa forma, diminuir as relações hierárquicas e autoritárias entre gestão, professor e estudante.

Os espaços coletivos na escola são importantes para a vida dos estudantes. Por meio da participação o estudante aprende a desenvolver senso crítico e de responsabilidade perante o que foi discutido e deliberado pelo grupo, entendendo que é preciso enfrentar as diferenças de ideias e interesses através do diálogo e da negociação. Esse aprendizado iniciado na escola, mais especificamente nas instâncias Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil, favorece o desenvolvimento da autonomia e a formação cidadã.

2.1 Democratização do ensino, participação e representação na escola pública

Desde meados dos anos 1980 com o processo de democratização do Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a luta dos movimentos populares vêm abrindo caminhos para o debate e a reivindicação de processos participativos na sociedade.

Segundo Marques (2007), ligado a diferentes significados, o discurso da democracia aconteceu em distintos momentos da história do país. A partir de 1930 a democratização da escola pública estava ligada à questão do acesso. Com o restabelecimento da democracia no país e com a realização das eleições para prefeitos e governadores na década de 1980, se verificou, então, uma mudança em

relação ao sentido da democracia no debate sobre a educação, de forma que o debate e as demandas pela democratização do sistema educacional e das escolas passaram a ter como pontos centrais a questão da “descentralização/municipalização, a eleição direta para dirigentes escolares e a criação dos conselhos escolares” (MARQUES, 2007, p. 63). O que se pode observar nesse período, em alguns Estados brasileiros como Rio Grande do Sul, Paraná, Pernambuco entre outros, foi a implementação de mecanismos que pudessem assegurar a participação da sociedade civil na formulação da política educacional.

Com a institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Art. 3º, que determina que a escola pública do Brasil esteja fundamentada em princípios, dentre os quais se destaca no inciso VIII a “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), é possível perceber maior destaque e efervescência de debates por meio da criação de instrumentos sociais e políticos como fóruns e associações que ampliam e fortalecem essa discussão.

Nesse contexto, a participação como meio de democratização do ensino público vem ganhando espaço no cenário educacional do Brasil, de forma que já não é mais possível pensar na escola pública de qualidade como aquela que não esteja perpassada por mecanismos de participação de toda a comunidade escolar.

Ao falar de uma escola pública de qualidade, não tratamos apenas dos índices de aprovação numa determinada avaliação nacional, nem tampouco dos números relativos às matrículas ou ao tempo de permanência do aluno na escola; esses fatores têm seus significados, no entanto, consideramos que se pretendemos formar sujeitos críticos, autônomos, reflexivos e atuantes na sociedade e no mundo em que vivem, precisamos também pensar na necessidade de uma escola pública fundamentada nos princípios democráticos, entre eles o da participação.

A dicotomia entre uma perspectiva de qualidade escolar pautada nos índices e em relações de autoridade entre os sujeitos da instituição escolar e a perspectiva de uma educação que valorize a participação de todos os sujeitos que compõem a escola reflete diferentes finalidades e práticas educacionais, as quais são denominadas por Libâneo (2015), como: a) concepção científico-racional e concepção sociocrítica.

Para o autor (2015), a concepção científico-racional da educação possui uma visão burocrática e tecnicista da escola, a qual é vista como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente, ser planejada, organizada e controlada “de

modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência”. As escolas que trabalham nessa perspectiva “Dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas” (LIBÂNEO, 2015, p. 102).

Já as escolas, dentro da perspectiva sociocrítica, concebem a organização escolar como um sistema que agrega pessoas, destacando a intencionalidade de suas ações, a importância das interações sociais no grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. Dessa forma, “a organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2015, p. 102) de forma que cabe a todos os sujeitos da escola a gestão e a tomada de decisões acerca dos projetos, das ações e das práticas colaborativas.

Todavia, este mesmo autor (2015) também vem a afirmar que, para além da polarização entre as concepções citadas acima, é possível, a partir de alguns estudos e de observações realizadas, ampliar as concepções de gestão as quais são definidas como:

- 1) Concepção técnico-científica, baseada na hierarquia de cargos e funções, em regras e em procedimentos administrativos, visa à racionalização do trabalho e à eficiência dos serviços escolares. Conhecida recentemente como modelo de gestão de qualidade total, utiliza métodos e práticas de gestão da administração empresarial;
- 2) Concepção autogestionária, baseada na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição escolar. Se contrapõe aos elementos instituídos da organização da escola como normas, regulamentos e procedimentos definidos e valoriza os elementos instituintes da organização como capacidade do grupo para criar, instituir normas e procedimentos. Dá mais ênfase às relações pessoais do que às tarefas;
- 3) Concepção interpretativa, considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e as interações entre as pessoas. Opõe-se fortemente à concepção técnico-racional. De forma extrema, nega-se a qualquer

conhecimento mais profundo sobre o funcionamento e a organização escolar;

- 4) Concepção democrático-participativa, baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Destaca a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos, de forma que todos tomem decisões coletivas e se responsabilizem por sua parte no trabalho para que os objetivos sejam alcançados. Defende também a gestão participativa, mas não exclui a necessidade “de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação sistemática da execução das decisões tomadas” (LIBÂNEO, 2015, p. 104).

Nesse contexto, compreendemos que dentro de uma concepção democrático-participativa, de perspectiva sociocrítica, a escola é a instituição educativa que possui os elementos e as condições de promover uma educação de qualidade, a qual, de acordo com Libâneo et al. (2003, p. 117), é

Aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Procurando romper com a concepção tradicional de educação que, segundo Paro (2008, p. 22), é a que “prevalece e orienta a prática escolar no Brasil”, importa tratar a educação de forma científica, a qual, num sentido mais amplo, consiste em apropriação de cultura. Nessa perspectiva, amplia-se o campo dos denominados conteúdos para muito além das fronteiras do senso comum e da escola tradicional. E isso acontece porque

Esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas para responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade (PARO, 2008, p. 23).

O referido autor reforça duas importantes características de um conceito crítico de educação. A primeira refere-se a uma preocupação rigorosa da educação com o homem na integralidade de sua condição histórica, de forma que não fique restrito a

uma preparação para o trabalho, exames ou outro aspecto da vida pessoal. Pois, como ser histórico, o homem desenvolve suas potencialidades à medida que à sua natureza vai acrescentando cultura, conhecimentos, informações, valores, habilidades artísticas, entre outros. A segunda característica é consequência da primeira, de maneira que seu conteúdo vai ser “a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional” (PARO, 2008, p. 25)

Ainda segundo Paro, considerar o homem sujeito histórico implica também considerá-lo ser social e principalmente político. Essa condição política da historicidade humana em hipótese alguma pode ser construída de forma isolada. Num sentido mais amplo, o político diz respeito à produção da convivência entre pessoas e grupos. Essa convivência pode acontecer pela via da dominação ou pelo diálogo, neste último, se dá a democracia, “de convivência pacífica e livre entre pessoas e grupos *que se afirmam como sujeitos*” (PARO, 2008, p. 27).

Nesse contexto, o autor aponta que

Numa sociedade democrática – ou que tenha como horizonte a realização plena da democracia – as duas características essenciais do conceito de educação que acabamos de ver certamente ganham novas especificações. Com relação ao primeiro ponto, significa que tomar o homem histórico como o objetivo da educação implica formá-lo como cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade. Com relação ao segundo ponto, significa que, ao considerar a cultura como conteúdo da educação, nela se incluem os valores da convivência democrática, visto que a democracia é um dos elementos dessa cultura que, como toda construção histórica, só se transmite historicamente (PARO, 2008, p. 27).

Assim, a escola enquanto espaço de formação integral do ser precisa mobilizar além dos conteúdos e conhecimentos fundamentais na preparação para a vida produtiva do mercado de trabalho uma formação também para a cidadania baseada em processos participativos a começar pelo ambiente escolar e se expandir para além dela na construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

De acordo com Luck (2013), é justamente pelo compromisso e em nome da construção de uma sociedade democrática e da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações sociais que atuam, se relacionam e das quais dependem, que se favorece a realização de atividades que venham a possibilitar e condicionar a participação. Essas atividades devem atender a três objetivos principais: “a) promover a construção coletiva das organizações, b) possibilitar a aprendizagem de habilidades

de participação efetiva e concomitantemente, c) desenvolver o potencial de autonomia das pessoas e instituições” (LUCK, 2013, p. 26).

Para a autora, a participação não é importante apenas para a gestão democrática na escola; ela também é importante e necessária como condição para a vivência e para a aprendizagem democrática de todos os sujeitos da escola, principalmente dos estudantes. Nesse sentido, compreende-se que a democratização da educação não será promovida apenas pela institucionalização da gestão democrática por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; ela vai se realizar e se concretizar dentro da escola também quando houver a promoção de atividades que estimulem a participação.

Desse modo, o processo educacional e o ambiente escolar devem ser construídos e marcados por processos democráticos com a finalidade de que todos os indivíduos que buscam a educação possam desenvolver “os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar, de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania” (LUCK, 2013, p. 26).

No entanto, é preciso refletir que embora se reconheça que a participação é importante e necessária para favorecer a formação cidadã dos sujeitos envolvidos com a escola, muitas vezes este conceito tem sido mal compreendido e até banalizado, gerando situações nas quais as experiências acontecem sem que exista um verdadeiro sentido político-democrático ou um sentido pedagógico de transformação, de forma que não se alcança as ações efetivas nem os resultados esperados (LUCK, 2013). Pois são momentos chamados “participativos”, mas que se caracterizam pela simples presença, ou pela discussão de ideias ou até pela tomada de decisão, sem, contudo, haver uma compreensão maior de seu papel enquanto sujeito envolvido e nem tampouco compromisso e responsabilidade com o acompanhamento e com a realização do que está sendo colocado em questão naquele momento de participação coletiva. Para Luck (2013, p. 29), a participação ganha um sentido pleno quando se caracteriza por

Uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

A participação solicita do indivíduo a compreensão de que seu papel como componente de um grupo que está muito além da simples presença, da discussão ou da tomada de decisão; é preciso comprometimento, engajamento na ação, na execução da sua tarefa em prol do que se pretende alcançar pelo coletivo.

O conselho de classe é uma instância na escola que apresenta características de coletividade pelo fato de ter os docentes de uma turma juntos a fim de discutir o desenvolvimento dos estudantes; no entanto, quando se propõe a ter também a participação dos estudantes, ele se torna para além de coletivo, mais democrático, pois possibilita que haja diálogo e negociação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, como pode acontecer em qualquer instância colegiada que confunde participação com quantidade de pessoas ou pela intensidade das discussões, o conselho de classe também corre o risco de se chamar “participativo” e suas reuniões não chegarem a um nível maior de engajamento. Nesse sentido é importante estar atento em como a participação vem sendo construída e exercitada na escola como um todo, já que, de acordo com Luck (2013), a participação possui diferentes dimensões que se constituem a partir de sua abrangência e de sua influência, como:

a) Participação como *presença* – pode acontecer muitas vezes por obrigatoriedade, por eventualidade, por necessidade e não por intenção ou vontade própria. A pessoa está ali, presente, mas sua atuação passiva e a inércia adotada não permitem sua atuação consciente na construção da realidade na qual está inserido;

b) Participação como *expressão verbal ou discussão de ideias* - às vezes, a participação é confundida com a simples verbalização de opiniões, de apresentação de ideias, de descrição de experiências pessoais e de fatos observados, sem que haja a promoção do avanço, num processo compartilhado de entendimento sobre as questões discutidas e de tomada de decisão para enfrentar os desafios e superar os limites, assim também como não há o compartilhamento do poder e da responsabilidade de cada um na realização da resolução ou execução do que foi proposto;

c) Participação como *tomada de decisão* - é possível observar nas escolas a prática comum de fazer reuniões para a deliberação sobre alguns assuntos da escola, sem que haja uma análise dos significados e dos desdobramentos acerca da decisão a ser tomada; os participantes são consultados para votar os encaminhamentos que

já foram pensados pela própria gestão. A tomada de decisão fica reduzida às questões operacionais, ao que fazer, e não ao significado das questões em si, condição fundamental para que as pessoas envolvidas se apropriem das ideias orientadoras das ações, de forma que quando venha a operacionalizá-las, façam-nas a partir da compreensão dos seus significados e de sua importância para os processos sociais e educacionais na escola;

d) Participação como *representação* - é considerada como uma forma significativa de participação: as ideias, as expectativas, os valores, os direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante escolhido como a pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim. Considerando que os grupos sociais são grandes e que não podem permitir a participação direta de todos, a representação se efetiva nas organizações formais por meio do voto. No entanto, essa participação, por vezes, pode se expressar como uma falsa democracia. Pois, considerando o sentido clássico da democracia como governo do povo, pelo povo e para o povo, fazer a delegação de poderes a alguém para agir em seu nome sem a responsabilidade do apoio e do acompanhamento do trabalho não significa participar;

e) Participação como *engajamento* - implica o indivíduo envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando à promoção dos resultados propostos e desejados.

Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas (LUCK, 2013, p. 47).

Importante ressaltar que a participação não é concessão de uma gestão democrática, é consciência, é luta, isso só se aprende na realização da própria atividade, ou seja, só aprende a participar quem participa. Embora a gestão escolar tenha caráter democrático e crie mecanismos que estimule a participação, é o indivíduo na tarefa participativa que vai construir aos poucos o entendimento de seu lugar naquele e em outros espaços como sujeito atribuído de direitos e deveres.

No entanto, isso não exime a escola de sua parcela de responsabilidade na promoção da participação e das aprendizagens significativas. Luck (2013, p. 52)

adverte que fomentar práticas participativas de colaboração e de decisões tomadas em conjunto, sem que se garanta ou alcance a melhoria das aprendizagens, constitui-se numa “participação que estaria sendo realizada com seus objetivos ilegitimamente desfocados dos alunos para os profissionais da escola”.

Para a autora (2013), a promoção da participação deve ser orientada e justificada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, a fim de tornar a formação dos alunos mais efetiva e promover a melhoria de seus níveis de aprendizagem. Nesse sentido, os objetivos gerais a serem observados na promoção da participação na escola correspondem a:

- a) Promover o desenvolvimento do ser humano como ser social (cidadão) e a transformação da escola como unidade social dinâmica e aberta à comunidade, de modo que a educação se transforme em um valor cultivado pela comunidade e não seja, como muitas vezes é hoje considerada, uma responsabilidade exclusiva de governo e da escola;
- b) Desenvolver o comunitarismo e o espírito de coletividade na escola, caracterizados pela responsabilidade social conjunta, de modo que esta se torne ambiente de expressão de cidadania por parte de seus profissionais e de aprendizagem social efetiva e de cidadania, por seus alunos (LUCK, 2013, p. 52-53).

A participação nas instâncias colegiadas da escola, seja na forma de participação direta ou na forma de representação, além de promover a ruptura com processos autoritários e individualizados, estimula a cooperação, a coletividade, o senso de responsabilidade e melhora o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e político do estudante.

No entanto, participar não é tarefa fácil, demanda esforço, comprometimento pessoal e coletivo, envolve lutas e disputas de poder. Porém, é possível de ser alcançada, a exemplo de algumas escolas que vêm desenvolvendo experiências de participação.

2.2 A participação e a representação como referências na organização escolar

Caminhando num sentido contrário ao tradicionalismo presente na educação, com escolas padronizadas, com suas salas de aulas fechadas e isoladas onde o professor tem o poder para decidir e agir de acordo com suas concepções crenças e valores, algumas escolas se apresentam como ícones no que diz respeito ao

favorecimento de processos democráticos onde incentivam a autonomia, a liberdade e a formação integral de seus estudantes.

Embora não façam parte do mesmo contexto social, econômico e político do nosso país, a Escola de Summerhill e a Escola da Ponte são apresentadas neste trabalho como forma de pensarmos que existe a possibilidade de romper com os processos autoritários, discriminatórios e excludentes que acontecem na maioria de nossas escolas públicas no Brasil e de caminharmos no exercício, nem sempre de acertos, mas de tentativas, de construir práticas escolares mais democráticas.

Nessas escolas os estudantes tanto participam nas decisões quanto na organização e no funcionamento. Ao termos como objetivo de pesquisa analisar a representação e a participação estudantil no conselho de classe e quais os significados dessa participação para a avaliação e para processos democráticos na escola, entendemos então que, neste momento, é importante buscarmos olhar mais atentamente ao modo como a Escola de Summerhill e a Escola da Ponte compreendem e exercitam a democracia junto aos seus discentes.

2.2.1 A Escola de Summerhill

Considerada como “a escola democrática mais famosa do mundo”¹⁵, a Escola de Summerhill é uma instituição privada com um custo relativamente alto¹⁶. Atende crianças inglesas e também de outros países. Chama atenção pelo modo com que os estudantes têm liberdade para fazer, geralmente, o que quiser, não há especificamente regras que determinem o que vestir, o que comer, se querem ou não ter aulas; no entanto, essa liberdade só deve prosseguir se não interferir ou invadir o espaço do outro. E ainda pelo modo como os problemas ou conflitos e ainda a criação e a revogação de normas que organizam e orientam a escola são decididas por todos da escola, especialmente os estudantes.

Fundada em 1921, a escola de Summerhill está situada na aldeia de Leiston em Suffock, na Inglaterra. Começou como escola experimental, que tinha como ideia

¹⁵ Expressão utilizada na reportagem da Revista Nova Escola (2011), intitulada “Conheça Summerhill, a escola em que o aluno pode (quase) tudo”.

¹⁶ De acordo com reportagem da Revista Nova Escola (2011), os pais dos estudantes da Escola de Summerhill pagam o equivalente a 10 mil reais por cada um dos três trimestres do ano letivo. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1508/conheca-summerhill-a-escola-em-que-o-aluno-pode-quase-tudo>. Acesso em: maio 2017.

principal fazer com que a escola se adaptasse às crianças e não que as crianças tivessem que se adaptar a ela, como na maioria das escolas pelo mundo. Segundo o fundador Neil (1976, p. 04), o objetivo era fazer uma escola na qual se daria às crianças a liberdade delas serem elas próprias; ele afirma: “Para isso tivemos que renunciar inteiramente à disciplina, à direção, à sugestão, ao treinamento moral e à instrução religiosa”.

Segundo relato de Neill (1976), na escola as crianças eram instaladas por grupos etários, com uma “mãe-da-casa” para cada grupo, os intermediários dormiam num edifício de pedra, os mais velhos dormiam em cabanas. Apenas dois alunos mais velhos tinham quartos particulares. Os rapazes ficavam em número de dois, três ou quatro em dormitórios; o mesmo acontecia com as meninas. Os quartos não eram inspecionados, ninguém recolhia o que eles deixavam fora do lugar. Tinham liberdade e ninguém lhes dizia o que vestir.

A ideia da liberdade da criança consistia na crença de que “a criança, de maneira inata, é sensata e realista. Se for entregue a si própria, sem sugestão adulta alguma, ela se desenvolverá tanto quanto for capaz de se desenvolver” (NEILL, 1976, p. 04). E as aulas dependiam da opção de comparecer ou não, o cumprimento do horário era apenas para os professores.

Sobre os movimentos democráticos na escola de Summerhill, o autor (1976) explica que tudo era decidido coletivamente na Assembleia Geral da Escola, onde cada aluno e cada membro da escola tinham um voto.

Em Summerhill todos têm direitos iguais. Ninguém tem licença para usar meu piano de cauda e eu não tenho licença para usar a bicicleta de um dos garotos sem a sua permissão. Na assembleia Geral da Escola o voto de uma criança de seis anos conta tanto quanto o meu (NEILL, 1976, p. 08).

Governada pelo princípio da autonomia, democrática em sua forma, tudo que se relacionasse com a sociedade, o grupo, a vida, inclusive as punições pelas transgressões sociais, eram resolvidas por votação nas Assembleias Gerais da Escola, em todas as noites de sábado, antes dos bailes. A autonomia da escola não esbarrava na burocracia, em cada reunião da assembleia havia um presidente que era nomeado pelo presidente anterior, o trabalho de secretariado ficava a cargo de um voluntário (a) e a tarefa de fiscalizar a hora de recolher não demorava mais do que algumas semanas entre as crianças. O sucesso das reuniões ficava a depender muito do presidente, da sua energia ou da sua fragilidade em colocar ordem em tantas

crianças. No entanto, existiam questões da vida escolar que não estavam sob o regime da autonomia das crianças, como por exemplo, a organização dos dormitórios, dos cardápios, finanças e contratação de professores; essas tarefas eram de responsabilidade dos fundadores da escola (NEILL, 1976).

Sobre a função da autonomia de Summerhill, o autor (1976, p. 43) afirma que ela não servia apenas para as leis, mas também para discutir os fatos sociais da comunidade:

Ao início de cada novo período escolar são feitas as regras relativas à hora de recolher ao leito, através de votação. Vai-se para cama conforme idade de cada um. Depois, vêm as questões de comportamento geral. São eleitas as comissões de esporte, as do baile – essas duram até o fim do período – as de teatro, nomeiam-se os fiscais do horário de recolher, e os do centro da cidade, isto é, os que fazem o relatório de possível comportamento vergonhoso dos alunos fora dos limites da escola.

As assembleias eram orientadas da seguinte forma: no início de cada período, um presidente era eleito apenas para uma assembleia. Quando esta terminava, ele nomeava seu sucessor e assim continuava até o final do período. Em Summerhill não havia hostilidade ou atitude desafiadora por parte de algum aluno que foi punido pela assembleia por cometer infração. Neill (1976, p. 46) explica:

Essa lealdade dos alunos de Summerhill para com a sua própria democracia é espantosa. Não há nela nem medo nem ressentimento. Vi um rapaz passar por um longo julgamento, referente a certo ato anti-social, e vi quando foi sentenciado. Muitas vezes, o que foi sentenciado é eleito presidente para a próxima assembleia. O senso de justiça que as crianças possuem nunca deixa de me maravilhar. E sua capacidade administrativa é grande. Como educação, a autonomia tem grande valor.

Dessa forma, o autor revela que a autonomia construída nos espaços de Summerhill favorecem o desenvolvimento do estudante de forma tal que embora ainda não tenham adquirido os conhecimentos formais (currículo) eles são capazes de desenvolver atividades e discursos com bastante desenvoltura:

O benefício educacional que a prática cívica fornece não pode ser mais louvado do que merece. Em Summerhill, os alunos lutariam até a morte pelo seu direito de ter governo autônomo. Na minha opinião, a Assembleia Geral da Escola, feita semanalmente, tem mais valor do que toda uma semana de currículo sobre assuntos escolares. É excelente teatro para fazer prática de oratória, e a maior parte das crianças fala bem, e sem constrangimento. Muitas vezes ouvi discursos bastante sensatos, proferidos por crianças que não sabiam ler nem escrever (NEILL, 1976, p. 50).

Embora a Escola de Summerhill tenha sido criada há muitos anos, ela apresenta uma concepção e uma prática de educação que ainda hoje nos parecem

revolucionárias e bastante desafiadoras. Estamos no séc. XXI e as escolas, de um modo geral, se caracterizam como instituições disciplinadoras e autoritárias, presas a um currículo descontextualizado, com espaços reduzidos e por vezes não autorizados à presença dos estudantes, salas de aulas com fileiras de carteiras, horários rígidos de entrada e saída ou de início e término de aula, provas como instrumentos de tortura e poder, ensino por meio exclusivo dos livros, castigos e prêmios etc. Sobre esse tipo de educação, Neill (1976) afirma:

Toda outorga de prêmios, e notas e exames, desvia o desenvolvimento adequado da personalidade. Só os pedantes declaram que o aprendizado livresco é educação. Os livros são o material menos importante na escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever, contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura e liberdade. A maior parte do trabalho escolar que os adolescentes fazem é, simplesmente, desperdício de tempo, de energia, de paciência. Rouba à juventude seu direito de brincar, brincar e brincar: coloca sobre ombros moços cabeças velhas.

Quando eu falo a estudantes de escolas normais e universidades, fico quase sempre chocado com a falta de qualidades adultas daqueles garotos e garotas recheados de inúteis conhecimentos. Sabem muito, brilham em dialética, podem citar os clássicos, mas em sua maneira de encarar a vida muitos deles são crianças. [...] Falo-lhes de um mundo cujo conhecimento lhes foi negado, e que eles continuarão a desconhecer. Seus livros escolares não tratam do caráter humano, do amor, da liberdade, ou da autodeterminação. Assim, o sistema continua tendo por alvo apenas os padrões do ensino livresco: continua separando a cabeça do coração (NEILL, 1976, p. 24).

Nesse sentido, considerando a necessidade de enxergarmos e compreendermos os estudantes como seres capazes de se desenvolver com autonomia, e que estejam preparados para uma vida plena, temos que pensar na escola como espaço de participação e democracia. Se a experiência da participação estudantil nas decisões sobre as normas de organização e funcionamento da Escola de Summerhill fosse algo impossível de se realizar, essa escola provavelmente nos dias atuais estaria com suas portas fechadas, no entanto, ela continua funcionando, e desde 1921 demonstra a importância e a necessidade dos estudantes serem compreendidos como sujeitos participativos, capazes de conviver e interagir em coletividade, com liberdade e com respeito pelo outro.

2.2.2 A Escola da Ponte

Um pouco mais nova que a Escola de Summerhill e atuando na rede pública de ensino de Portugal, a Escola da Ponte também tem se destacado no cenário educacional quanto aos seus ideais e práticas democráticas que vem desenvolvendo.

É no contexto de crescimento econômico e social de Portugal, após o término de um período de ditadura que durou 40 anos e que levou o país a um elevado índice de analfabetismo e uma linha de pobreza que afetou em média 80% (oitenta por cento) da população portuguesa que nasce a Escola da Ponte. Em outras palavras, é precisamente em 1976 que o professor José Pacheco com a proposta de romper com o modelo tradicional de escolas e buscando estabelecer relações democráticas e participativas no âmbito escolar, cria um projeto denominado de “Fazer a Ponte” o qual se apoia em dois princípios básicos, a saber:

- a) o desenvolvimento de uma escola que tem por referências uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos e a promoção, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, de uma solidariedade ativa e participativa responsável;
- b) o desenvolvimento de relações estabelecidas entre a escola e a comunidade de contexto através da libertação e criação de redes de comunicação (PACHECO, 2015, p. 11).

A partir de uma perspectiva de escola não uniformizadora, foram instituídos dispositivos pedagógicos para promover uma autonomia responsável e solidária, com o objetivo de permitir à criança uma formação dentro de um “processo de socialização criadora de uma consciência de si como ser social-com-os-outros e, bem assim, a agir como participante de um projeto comum” (PACHECO, 2015, p. 11-12).

Segundo o autor (2015), os dispositivos pedagógicos são entendidos como suportes de uma cultura organizacional específica, mais especificamente entendidos como toda e qualquer manifestação (seja rotina, estratégia, material etc.) que beneficie a produção, a reprodução e a transformação da cultura numa determinada comunidade educativa. Entre alguns podemos citar: a) Acho Bem/Acho Mal - onde os alunos podem expressar a sua opinião sobre o que está bom ou ruim na escola; b) Associação de Pais; c) Biblioteca; d) Caderno de recados – uma forma privilegiada de comunicação entre os orientadores educativos em geral e o tutor em especial e a família; e) Direitos e Deveres – a listagem dos direitos e deveres é aprovada em Assembleia, no início de cada ano letivo. Constitui-se num código de conduta para

todos os elementos da comunidade educativa; f) Debate - é um espaço de discussão de opinião e também é um mecanismo preparatório da Assembleia; g) Assembleia - corresponde a um momento de trabalho coletivo, que envolve todos os alunos da escola. Acontece todas as sextas-feiras e obedece a uma convocatória, que estabelece os assuntos a serem tratados. No final de cada reunião se faz uma ata e todos os procedimentos são organizados e realizados por uma mesa composta por estudantes escolhidos mediante eleição (PACHECO, 2015).

Esses dispositivos abarcam a dinâmica de um trabalho realizado num espaço aberto, onde não há séries. A formação se dá a partir das necessidades sentidas pelos estudantes que se organizam em torno dos projetos, desse jeito, os alunos transitam entre todos os espaços da escola em função da área de saber que estejam interessados, trabalhando assim com diferentes professores e desenvolvendo um trabalho que valoriza a reflexão, a capacidade de análise crítica e de investigação e a avaliação nesse contexto é considerada como um momento de oportunidades de aprendizagens.

Segundo os Princípios Fundadores do Projeto Fazer a Ponte, especificamente no 3º tópico, que aborda a questão do conhecimento e das aprendizagens, é possível observar uma compreensão da importância do educando como sujeito ativo em seu processo de formação e, ainda, a necessidade da interdisciplinaridade, da experiência e da avaliação como regulação das aprendizagens, como explicitados nos itens:

18. **Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento**, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência.

19. Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa **perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento**, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.

20. É indispensável a concretização de um ensino individualizado e diferenciado, referido a uma mesma plataforma curricular para todos os alunos, mas desenvolvida de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são diferentes. **Os conteúdos a apreender deverão estar muito próximos da estrutura cognitiva dos alunos, bem assim como dos seus interesses e expectativas de conhecimento.** [...]

23. **A avaliação, como processo regulador das aprendizagens**, orienta construtivamente o percurso escolar de cada aluno, permitindo-lhe em cada momento tomar consciência, pela positiva, do que já sabe e do que é capaz. [...] (PACHECO, 2015, p. 181-182) grifo nosso.

Considerada um momento de aprendizagem, a avaliação só se realiza quando o aluno deseja e sente que está pronto para explicar o que aprendeu por meio de diferentes instrumentos de avaliação. O autor (2015) explica que isso só é possível porque não há um professor específico para uma turma ou disciplina, e sim uma equipe que trabalha em torno de um projeto. Nessa perspectiva é possível perceber que a avaliação não se torna instrumento de poder, pois à medida que não está centralizada nas mãos de um professor, permite que diferentes olhares a partir de diferentes situações e contextos dentro do espaço escolar possam compor uma análise das aprendizagens de maneira mais completa e justa.

No entanto, para realizar o acompanhamento permanente e individual do percurso curricular de cada aluno, fica responsável um tutor (professor) escolhido pelos estudantes. Além de acompanhar e orientar individualmente cada aluno, cabe ao tutor atualizar o dossiê dos alunos, principalmente em relação ao registro das avaliações, manter comunicação com as famílias e, ainda, informar aos encarregados de educação o percurso e o processo de aprendizagem de seus tutorados, como também articular com esses encarregados e demais orientadores educativos respostas pela escola aos problemas e às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes sob tutela.

Buscando na Escola da Ponte referências sobre a prática da participação, voltamos nosso interesse particularmente ao contexto da Assembleia, que tem por definição o momento de trabalho coletivo no qual cabe a introdução de temas de estudo, discussão de alteração das regras anteriormente estabelecidas, o debate em torno dos projetos e a resolução de conflitos (PACHECO, 2015, p. 12). A Assembleia de Escola está orientada no Regimento Interno - Artigo 12º, a partir dos seguintes princípios:

- 1- Enquanto dispositivo de intervenção directa, a Assembleia de Escola é a estrutura de organização educativa que proporciona e garante a participação democrática dos alunos na tomada de decisões que respeitam à organização e funcionamento da Escola.
- 2- Integram a Assembleia todos os alunos da Escola.
- 3- Os Orientadores Educativos e demais profissionais de educação da Escola, bem como os pais/encarregados de educação, podem participar nas sessões da Assembleia, sem direito de voto.
- 4- A Assembleia reúne semanalmente e é dirigida por uma Mesa, eleita, anualmente, pelos alunos.
- 5- A eleição da Mesa é efetuada através de voto secreto e os mandatos distribuídos através do método de Hondt.¹⁷

¹⁷ O método Hondt é um modelo matemático utilizado para converter votos em mandatos com vista à composição de órgãos de natureza colegial. O método de Hondt integra a categoria dos métodos de

- 6- No início do ano, os alunos constituir-se-ão em listas, salvaguardando a paridade de gêneros e a presença de alunos de todos os anos/vezes e os critérios definidos pela Comissão Eleitoral.
- 7- Incumbe, prioritariamente, à Assembleia:
 - a. Elaborar e aprovar o seu Regimento;
 - b. Pronunciar-se sobre todos os assuntos que os diferentes órgãos da Escola entendam submeter à sua consideração;
 - c. Refletir por sua própria iniciativa sobre os problemas da Escola e sugerir para eles as soluções mais adequadas;
 - d. Apresentar, apreciar e aprovar propostas que visem melhorar a organização e o funcionamento da Escola;
 - e. Aprovar o código de direitos e deveres dos alunos;
 - f. Acompanhar o trabalho dos Grupos de Responsabilidade;
- 8- Incumbe à Mesa da Assembleia designar metade da Comissão de Ajuda, sendo a outra metade designada pelo Conselho de Projeto (PACHECO, 2015, p. 191-192)

É possível observar através dos documentos normativos da Escola da Ponte uma clara intencionalidade de que a escola esteja apoiada num pensar e num fazer democrático, de relações horizontalizadas, a fim de possibilitar ao estudante uma formação que não coloca em segundo plano os conhecimentos a serem construídos (tanto que existem os projetos, o tutor...), mas que também não os privilegia – como na perspectiva neoliberal de educação.

O movimento de construção de aprendizagens parte dos interesses e das necessidades que o educando julga ter. Assim também como não descarta a avaliação, ao contrário, ela aparece nesse contexto como um importante momento no acompanhamento do percurso traçado pelo estudante.

Observando os Princípios Fundadores do Projeto Fazer a Ponte, tópico I, que se refere aos valores matriciais do projeto, encontramos de forma recorrente o ideal de escola democrática, entre os quais se destaca:

1. Uma equipe coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz.
2. A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de

divisores - por contraposição à categoria dos métodos de maiores restos - pois a operação matemática consiste precisamente na divisão do número total de votos obtidos por cada candidatura por divisores previamente fixados, no caso 1, 2, 3, 4, 5, e assim sucessivamente. Algumas das vantagens que são comumente apontadas ao método de Hondt são as seguintes: assegura boa proporcionalidade (relação votos/mandatos); muito simples de aplicar em comparação com outros (com apenas uma operação atribui todos os mandatos); efeitos previsíveis e é o método mais utilizado no mundo. Informações extraídas: <http://www.cne.pt/content/metodo-de-hondt> Acesso em: 19 jun. 2017.

sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.

3. A escola não é a mera soma de parceiros hieraticamente justapostos, recursos quase sempre precários e atividades ritualizadas – é uma formação social em iteração com o meio envolvente e outras formações sociais e em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida. [...] (PACHECO, 2015, p. 179).

Os documentos enquanto propostas de organização e funcionamento refletem as concepções filosóficas e políticas dos seus idealizadores; no entanto, é no cotidiano da prática com a participação (engajamento) dos sujeitos que compõem a escola é que essas ideias ganham forma e se concretizam, alcançando assim os resultados esperados. O principal deles está relacionado à formação integral do estudante como sujeito autônomo, reflexivo, solidário, participativo, capaz de atuar de forma consciente no meio em que vive.

Sobre os conhecimentos construídos no cotidiano da escola, o dispositivo pedagógico Assembleia desempenha uma importante função, pois ao delegar aos alunos a tarefa de criação e execução das questões que lhes interessam, como projetos, resolução de conflitos, lista de direitos e deveres, entre outras, contribui substantivamente na construção do senso crítico e de responsabilidade, como afirma o depoimento de uma aluna da Escola da Ponte entrevistada:

O fato de termos uma Assembleia e de lá tomarmos decisões que influenciam o futuro da escola faz-nos sentir importantes, ou seja, ao vermos que a nossa opinião conta, envolvemo-nos muito mais na escola e o interesse começa a despertar! Sentir que somos parte de algo é muito agradável! A participação nas assembleias ajuda-nos a desenvolver nosso “sentido crítico”, ajuda-nos a argumentar e a sermos mais responsáveis, pois temos mais consciência dos problemas que nos rodeiam. E que está em nossas mãos resolvê-los! (PACHECO, 2015, p. 43).

Um professor entrevistado por Pacheco (2015, p. 42) corrobora a afirmação acima ao explicar que, atuando de forma deliberativa e executiva, a Assembleia permite que os estudantes sejam ao mesmo tempo propositores, deliberadores e executores do que ficou acordado entre eles. A liberdade em poder opinar e decidir é concomitante à responsabilidade de colocar em prática.

A assembleia funciona pelos dois sentidos que falaste: deliberativo e executivo. São os alunos que fazem as propostas a serem votadas e são os mesmos que as colocam em prática, de uma forma organizada e planejada. [...] O aluno deverá escolher o seu próprio caminho escolar, mas não pode confundir liberdade com falta de responsabilidade ou com desresponsabilização. Autonomia com responsabilidade!

A participação dos estudantes nas decisões sobre questões pertinentes à escola parece-nos algo difícil de alcançar, é como se estivéssemos falando de escolas utópicas. A partir das experiências das escolas de Summerhill e da Ponte podemos perceber a possibilidade de existência de escolas fundamentadas e funcionando através dos princípios da democracia. Contudo, é importante pensar que escolas onde a equipe educacional e os estudantes se comunicam e se relacionam em níveis horizontais não se constroem apenas nos projetos políticos pedagógicos ou em outros documentos normativos, é preciso luta, estímulo, consciência e engajamento de todos pela e na construção de processos participativos e democráticos.

Analisando o contexto das assembleias das escolas mencionadas, parece-nos haver uma certa diferença entre a assembleia da Escola de Summerhill, que não apresenta discussão em torno de temas de estudo nem tampouco a criação e execução de projetos educativos, ficando restrita à criação de normas e resolução de conflitos e punições, e a Assembleia da Escola da Ponte, que além da resolução de conflitos e estabelecimento de normas a partir da compreensão dos direitos e deveres dos integrantes da escola, propõe também diálogo em torno das questões das aprendizagens.

Compreendemos que além de participar para garantir a organização e o funcionamento da instituição escolar, o que não se constitui numa tarefa fácil, é necessário e extremamente importante que essa participação promova também o desenvolvimento das aprendizagens como um todo, ou seja, é importante que a participação, seja em espaços como as assembleias escolares ou em qualquer outra instância coletiva na escola (conselho escolar, grêmio estudantil e conselho de classe) permita desenvolver os conhecimentos necessários à formação do estudante.

O conselho de classe, por ter como foco de análise as aprendizagens dos estudantes, é a instância na escola que apresenta maior potencial para desenvolver essa formação a partir de dois aspectos:

1. A reunião de todos os professores de uma turma (que está sendo avaliada no momento), das diferentes áreas de conhecimento, possibilita a troca de informações e experiências, favorece a reflexão, a autoavaliação e possivelmente uma mudança quanto ao trabalho docente em prol de melhor intervenção nas aprendizagens dos educandos.
2. A participação dos estudantes favorece processos democráticos na escola, quebra as relações unilaterais e autoritárias existentes no ambiente escolar

e ainda coloca o estudante como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento tanto quanto aos aspectos cognitivos quanto aos aspectos relacionados à sua formação cidadã.

Nesse sentido, dentre as instâncias colegiadas nas escolas que solicitam a participação e a representação dos estudantes, o conselho de classe aparece como a instância que pode de forma mais significativa atuar no desenvolvimento dos estudantes, devido à possibilidade de coletividade e participação que ele carrega e ainda pela possibilidade da prática de avaliação da aprendizagem mediada pelo diálogo e pela negociação entre docentes e estudantes.

CAPÍTULO 3 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO

Quando pensamos em avaliação é quase automático virem às nossas mentes as imagens das provas e dos testes, os quais, inúmeras vezes, nos submetemos ao longo da vida. Nossa relação com a avaliação é de amor e ódio à medida que, ora, ela comprova nosso fracasso e insuficiência em algo, ora, ela legitima nosso êxito e conquista. O fato é que muitas vezes não nos damos conta de que a avaliação não se prende apenas em medir e quantificar nossa capacidade para alcançar determinado objetivo, ela está presente em nossas atividades diárias tão implicitamente naturalizada que não percebemos que nossas escolhas e decisões mais triviais partem da sua utilização intuitiva.

Avaliamos para decidir se devemos usar determinada roupa ou não, em função do ambiente que vamos frequentar, avaliamos que determinado caminho seguir para chegar mais rápido e em segurança a determinado lugar, avaliamos, ou pelo menos devíamos avaliar, as pessoas com as quais nos relacionamos, avaliamos em tempos de crise financeira, se devemos comprar determinado produto ao invés de outro, enfim avaliamos...

Essa avaliação realizada a partir de nossas impressões e experiências, sem a utilização de procedimentos e critérios formais para emitir um julgamento de valor ou de mérito sobre algo ou alguém, é denominada de informal.

Nesse sentido, é interessante pensar na avaliação como uma prática antiga e bastante intrínseca da atividade humana. Segundo Worthen et al. (2004, p. 36), a prática da avaliação sem dúvida alguma foi muito anterior à sua definição e as suas raízes remontam aos princípios da humanidade, de forma que o homem de Neanderthal a praticou ao escolher o tipo de madeira que usaria para confeccionar suas lanças, os patriarcas persas a utilizaram para selecionar os futuros esposos de suas filhas, os pequenos proprietários de terra ingleses que por meio da experiência abandonaram o uso de seus arcos curtos (bestas) e passaram a utilizar o arco longo do País de Gales, tornando-se, assim, praticamente invencíveis numa boa parte da Guerra dos Cem Anos, ao contrário dos franceses que após experimentar o arco longo logo voltaram a utilizar as bestas, continuando assim a perder batalhas.

Esses exemplos nos mostram o quanto a prática de avaliação com base na nossa percepção pode ser por vezes enganosa e por outras assertiva. Worthen et al. (2004) fazem a seguinte observação:

Embora não tenha procedimentos sistemáticos nem evidências coletadas formalmente, a avaliação informal não ocorre no vácuo. A experiência, o instinto, a generalização e o raciocínio podem, todos eles, influenciar os resultados das avaliações informais, e qualquer desses fatores, ou todos eles, pode ser a base de bons julgamentos (WORTHEN et al., 2004, p. 37).

No entanto, no contexto educacional, se temos como princípio a formação do ser num sentido pleno, não existe a possibilidade de colocarmos nossa percepção e subjetividade à frente da avaliação das aprendizagens de nossos educandos. Sem ter a ingenuidade ou dissimulação que a avaliação é uma prática neutra, isenta de nossas concepções e impressões acerca do que é educação e para que estamos a educar, e para quem estamos educando, de que somos sujeitos históricos e políticos, ainda que não tenhamos consciência disso, é extremamente perigoso e injusto avaliar as aprendizagens sem ter definição clara dos critérios, dos objetivos e dos meios com os quais estamos avaliando. Quando se trata de determinar um juízo de mérito ou valor sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes e, de forma a validar ou certificar seu sucesso ou fracasso escolar, não podemos correr o risco de não saber se a nossa avaliação informal vai dar conta do processo e conseqüentemente produzir um bom resultado ou sem ela vai falhar fazendo-nos perder a batalha (como os antigos franceses e seus arcos curtos).

Nessa compreensão, a avaliação educacional deve ser prioritariamente uma prática formal, que de acordo com Worthen et al. (2004, p. 38) é estruturada e pública, onde as opções se baseiam em esforços sistemáticos para a definição de critérios explícitos a fim de obter informações acuradas sobre as alternativas, de modo que se consiga chegar à determinação do valor real destas.

Dias Sobrinho (2003) revela que embora a avaliação tenha sido realizada com dimensão social, de modo formal, desde séculos atrás, como por exemplo na China e na velha Grécia que faziam seleção de candidatos para funções públicas, sua utilização se expandiu na modernização por meio das indústrias que avaliavam as capacitações e ou formações a fim de fazer a seleção e a classificação dos trabalhadores como também como meio de informação para a racionalização da gestão.

Porém, é na educação que a avaliação “encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeitos dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15). E é exatamente na educação que a avaliação vai reafirmar

a tradição de seleção, regulação e hierarquização, de forma tal que esses conceitos “quase chegam a definir a própria avaliação”.

Dentre os avaliadores não há consenso quanto a uma definição a qual todos venham a concordar, porém, a mais aceita, segundo Worthen et al. (2004), é a definição proposta por Scriven (1967) na qual a avaliação seria o julgamento do valor ou do mérito de algum objeto que esteja sendo avaliado. O mérito corresponde aos atributos intrínsecos do objeto avaliado, ou seja, diz respeito às qualidades ou competências inerentes ao objeto que são verificáveis sem levar em consideração os fatores externos. O valor corresponde a esses atributos, mas sempre sendo relacionado aos contextos nos quais o objeto avaliado está inserido. Como explica Simões (2000, p. 11),

O mérito é o valor intrínseco, implícito e inerente, independentemente de qualquer aplicação possível. Por outro lado, o valor relaciona-se com alguma utilidade num contexto prático, tratando-se de um valor extrínseco ou contextualizado. O mérito pode ser determinado de dois modos: pela determinação do grau de conformidade com determinado padrões estabelecidos (avaliação do mérito absoluto), ou pela comparação entre avaliados (avaliação do mérito relativo/comparativo). Por sua vez o valor é determinado através da comparação do impacto ou do resultado da avaliação do avaliado em relação a requisitos externos, relacionando-se com necessidades sociais e institucionais. Refere-se assim, ao valor adicional de alguém, baseado em outras qualidades para além daquelas que são consideradas nos padrões usados para avaliar o mérito.

O autor (2000) explica que é possível haver julgamento de mérito sem valor, ou seja, é possível avaliar sem levar em consideração os fatores externos que circunscrevem as circunstâncias daquele determinado resultado naquele determinado momento. Porém, é impossível haver julgamento de valor sem observar o mérito, ou seja, o resultado obtido é importante, mas não é determinante à medida que se busca contextualizá-lo às condições e aos meios pelos quais ele foi alcançado.

Nesse sentido, o julgamento de valor é mais complexo e ao mesmo tempo mais justo, quando se trata de avaliar o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, pois os resultados dos testes, das provas ou de outras atividades avaliativas (seminário, portfólio, resumos etc.) vão sendo relativizados aos contextos nos quais o estudante está inserido, porém essa avaliação demanda maior tempo e esforço por parte do educador, e isso muitas vezes, por questões das próprias condições de trabalho, ou de falta de profundidade de conhecimento específico ou até mesmo falta de consciência e compromisso com a tarefa educacional, vai ser relegado

em prol do mérito, que especificamente na escola, nos processos de aprendizagem, acaba por gerar muitas classificações e discriminações de estudantes.

Não pretendemos negar o mérito, nem lhe conferir menor importância; este é extremamente importante e necessário em avaliações que buscam fazer a seleção e/ou classificação de indivíduos, como por exemplo nos concursos ou seleção de empregos. Nesse sentido, ele cumpre sua função ao apontar entre tantos sujeitos um ou outro que naquele momento específico parece estar mais qualificado (numa reflexão um pouco mais aprofundada, isso também não significa que o outro também não estivesse preparado); de qualquer forma, em situações como essas, o julgamento do mérito é suficiente e o mais indicado para validar o resultado que se buscou verificar por meio de uma avaliação de uma determinada situação num determinado momento. Nessa perspectiva o julgamento do mérito poderia se assemelhar à ideia de avaliação somativa¹⁸, enquanto o julgamento de valor poderia ser pensado como correspondente à avaliação formativa.

Nessa compreensão, parece-nos claro que se queremos acompanhar o desenvolvimento do educando de forma integral, observando-o em suas múltiplas dimensões. Precisamos fundamentalmente realizar uma avaliação valorativa e não somente ou exclusivamente meritocrática.

Retomando as definições sobre avaliação, Worthen et al. (2004, p. 35) apontam que numa definição mais extensa a avaliação “é identificação, o esclarecimento e a aplicação de critérios defensáveis para a determinação do valor (valor ou mérito), da qualidade, da utilidade, da eficácia ou da importância do objeto avaliado relacionando-o a esses critérios”. Dentre os métodos de pesquisa e julgamentos utilizados pela avaliação estão a

a) determinação de padrões para julgar a qualidade e concluir se esses padrões devem ser relativos ou absolutos; b) coleta de informações relevantes; c) aplicação dos padrões para determinar valor, qualidade, utilidade, eficácia ou importância. Leva a recomendações cuja meta é a otimizar o objeto da avaliação em relação a seu (s) propósito (s) futuro (s) (WORTHEN et al., 2004, p. 35-36).

Worthen et al. (2004) também afirmam que Scriven fez a distinção entre o que seria a meta e os papéis da avaliação, de modo que a avaliação de qualquer objeto

¹⁸ De acordo com Fernandes (2005), é Scriven em 1967 que vai fazer a distinção entre os conceitos de avaliação somativa e de avaliação formativa. Abordaremos mais detalhadamente estes conceitos mais adiante, quando tratarmos sobre a 3ª geração da avaliação educacional.

sempre atenderá a um único objetivo ou meta que será sempre responder sobre o que está sendo avaliado; já os papéis ou usos vão ser correspondentes ao que vai ser feito a partir destas respostas.

No entanto, é por meio de Ralph Tyler que a avaliação vai passar a ter como foco a verificação do alcance ou resultados dos objetivos propostos para a educação. Este teórico via a avaliação como um processo que determinava o grau em que os objetivos de um programa estavam sendo alcançados, de forma que as discrepâncias encontradas entre os resultados e os objetivos pudessem servir como elementos para a correção da deficiência e renovação do ciclo da avaliação (WORTHEN et al., 2004). A abordagem de Tyler se constituía dos seguintes passos:

- 1) Estabelecer metas ou objetivos gerais; 2) Classificar as metas ou objetivos;
- 3) Definir os objetivos em termos comportamentais; 4) Encontrar situações em que é possível mostrar que os objetivos foram alcançados; 5) Criar ou selecionar técnicas de mensuração; 6) Coletar dados relativos ao desempenho; 7) Comparar os dados do desempenho com os objetivos formulados comportamentalmente (WORTHEN et al., 2004, p. 130).

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 19), foi Tyler que definiu a expressão *avaliação educacional*; suas ideias foram marcantes para este campo da avaliação, pois ao definir os objetivos educacionais em comportamento dos estudantes, a avaliação tinha, então, como objetivo “determinar de forma experimental se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, os objetivos previstos e declarados educacional”. Ou seja, cabia à avaliação fazer uma verificação entre o que tinha sido colocado como objetivo e o que de fato foi alcançado. De acordo com esse autor, nessa concepção, a avaliação é “um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 19).

Dentro do contexto da avaliação educacional e de suas características, é importante fazermos a diferenciação da avaliação educacional em relação a outros formatos de avaliação como a institucional e a de políticas públicas em educação. Embora sejam avaliações ligadas à área da educação, estas últimas, dedicam-se a avaliar a instituição como um todo ou as políticas públicas em seu caráter global e contextualizado. Enquanto a avaliação educacional direciona-se à aprendizagem dos

sujeitos, procura verificar o desempenho obtido após situação de aquisição de novo conhecimento (LEITE, 2005). Importante destacar que neste estudo utilizamos a expressão avaliação educacional como sinônimo de avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, Fernandes (2005) revela que Guba e Lincoln, importantes teóricos e estudiosos na área da avaliação, são quem distinguem e discutem a existência de quatro gerações para a avaliação educacional, as quais correspondem a diferentes perspectivas, abordagens, significados e conceptualizações possíveis de serem identificadas ao longo dos últimos cem anos. Essas conceptualizações ao longo do tempo foram se tornando mais complexas e sofisticadas, de forma que não podem ser compreendidas desconectadas dos contextos históricos, sociais e dos propósitos a alcançar ou das convicções filosóficas daqueles que estavam envolvidos com a concepção, o desenvolvimento e a concretização destas avaliações.

Partindo dessa compreensão, a primeira geração, conhecida como avaliação de medição, começou a se desenvolver e adquirir crescente impacto social nos Estados Unidos a partir do início do séc. XX (AFONSO, 2009, p. 31). Ela estava vinculada ao campo da Psicologia, que por meio dos testes padronizados buscava alcançar um conhecimento objetivo ou científico das características do indivíduo de forma que se pudesse estabelecer a “forma ideal de sua inserção na estrutura social e ocupacional”. A ideia que prevalecia era que

A avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos. A inspiração para esta concepção vem dos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões que se desenvolveram em França por Alfred Binet e que vieram a dar origem ao chamado coeficiente de inteligência, resultante do quociente entre a *idade mental* e a *idade cronológica* das pessoas (FERNANDES, 2005, p. 56).

Afonso (2009) explica que os estudos da genética humana que se desenvolviam na Inglaterra em torno do séc. XIX também influenciaram no desenvolvimento dos testes e na fundamentação das políticas de educação nos Estados Unidos, de modo que, por meio da condição genética, era possível justificar o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes, principalmente numa sociedade constituída de imigrantes. A crença de que os testes de inteligência e os testes de aptidão poderiam prever o sucesso dos indivíduos tanto na escola quanto na sociedade não estava alheia aos interesses do capitalismo liberal (que justificava as

desigualdades na escola e na sociedade a partir da capacidade individual das pessoas).

Segundo Fernandes (2005), para Guba e Lincoln há dois fatores que influenciaram essa primeira geração de avaliação. A primeira corresponde à exigência de certa cientificidade aos estudos sociais e humanos, mais especificamente aos contextos educativos e de sistemas de saúde que começavam a ser realizados na Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e França, que, face aos significativos sucessos da matemática e das ciências experimentais, ficavam a desejar quanto à sua credibilidade e eficiência já que não utilizavam um método experimental. Nesse sentido, “os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las e ordená-las numa escala”, tornando possível trabalhar matematicamente os resultados de modo que seguissem um modelo científico e alcançassem a credibilidade que se desejava para os estudos sociais e humanos (FERNANDES, 2005, p. 56).

O autor explica que outro fator que muito influenciou o desenvolvimento e a aplicação dos testes na área educacional diz respeito à emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia, que buscava tornar mais eficiente, produtivo e eficaz o trabalho dos seres humanos. Tendo como base as ideias de sistematização, standardização e eficiência, o taylorismo foi rapidamente adotado pelos sistemas educativos, de modo que os testes “acabavam por ter um papel determinante para verificar, para medir, se os sistemas educativos produziam bons *produtos* a partir da matéria prima disponível – os alunos” (FERNANDES, 2005, p. 57).

Este autor ainda destaca que é possível verificar ainda hoje nos sistemas educativos a influência dessas concepções que consideram como semelhantes os conceitos de avaliação e medida. Desse modo pode-se observar na sala de aula que a avaliação se reduz a um pouco mais do que a administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação em determinados períodos, a partir de perspectivas pelas quais:

a) classificar, selecionar e certificar são as funções da avaliação por excelência; b) os conhecimentos são o único objeto da avaliação; c) a avaliação é em geral descontextualizada; d) se privilegia a quantificação de resultados em busca da objetividade, procurando garantir a neutralidade do professor (avaliador); e) a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos (FERNANDES, 2005, p. 57).

Nesse contexto, não é à toa que quando pensamos em avaliação automaticamente pensamos em provas. Essa concepção de medida e de classificação mantém hoje o que Luckesi (2008, p. 17) vem chamar de “pedagogia do exame”. O autor explica que em nossa prática educativa (relacionada à avaliação da aprendizagem), principalmente a de ensino do terceiro ano do antigo 2º Grau (hoje chamado de Ensino Médio), todas as atividades de professores e estudantes voltam para o treinamento de resolução de provas com vistas ao ingresso nas universidades. Pais, alunos, sistemas de ensino, professores e profissionais da educação, todos estão preocupados com a promoção ou não dos estudantes. Isso se reflete em algumas situações como:

- a) Atenção dos alunos à promoção: no início do ano letivo, os alunos já procuram se informar como será o processo de promoção no final do período escolar, buscam saber sobre normas e modos pelos quais as notas serão obtidas. No decorrer do ano, o mais importante é a nota. Não importa saber como nem por quais caminhos foram obtidas. Elas são operadas e manipuladas como se não tivessem a ver com o percurso da aprendizagem;
- b) Atenção às provas: as provas são instrumentos de tortura e controle por parte do professor. Utilizada como um fator negativo de motivação, o estudante se dedica aos estudos, não porque os conteúdos são importantes, significativos e prazerosos, mas porque serão cobrados na prova; é o medo que os leva a estudar;
- c) Pais voltados para a promoção dos filhos: o mais importante e mais esperado pelos pais são as notas, o que importa é saber se o filho vai ser aprovado ou não. Em torno da nota, pais apenas procuram os professores para conversar nas reuniões pedagógicas se seu filho estiver com alguma nota baixa, se não, não há com o que se preocupar. Os pais se satisfazem com boas notas, e em geral esquecem o processo educativo de seus filhos;
- d) O estabelecimento de ensino centrado nos resultados das provas e exames: as escolas por meio da administração procuram se informar sobre o desempenho de seus alunos. As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram no geral as notas e os índices de promoção ou não dos alunos para as séries subsequentes. Dessa maneira o processo educativo fica obscurecido frente a uma leitura ingênua dos dados (LUCKESI, 2008, p. 18-20).

No entanto, essas características não são predominantes da primeira geração. Embora apresentem algumas diferenças entre si, as três primeiras gerações da avaliação educacional estão fundamentadas num paradigma positivista e nessa perspectiva todas elas buscam, por meio de uma sistematização e de uma racionalidade científica, obter informações para julgar o mérito ou o valor e tomar decisões quanto ao desempenho do que está sendo avaliado (aprendizagem dos estudantes, currículos, programas educacionais, instituições, professores etc.), pelo uso predominante dos exames e das notas.

Como todo elemento circunscrito dentro de uma sociedade em constante transformação, a avaliação foi se transformando com o tempo e, segundo Fernandes (2005, p. 60), “foi se tornando mais complexa e mais sofisticada, evoluindo muito ao nível dos métodos utilizados, dos objetos de avaliação considerados ou dos propósitos ou finalidades”. Nesse contexto, partimos então para a segunda geração da avaliação.

Situada entre os anos de 1930 e o final dos anos de 1950, a segunda geração, chamada de avaliação como descrição, continuou a quantificar a capacidade intelectual dos alunos, mas passou também a olhar para a eficiência das instituições. A meta da avaliação nesse momento era descrever até que ponto os alunos alcançavam os objetivos estabelecidos por um programa de estudos, e a partir daí surgia a necessidade de reformulação no currículo, o qual deveria ter objetivos claros para que melhor se pudesse avaliar (FERNANDES, 2005, p. 57).

A preocupação na qualidade do currículo para que se alcançasse mudança de comportamento (aprendizagem) nos alunos fez de Ralph Tyler o grande nome dessa geração. Para Dias Sobrinho (2003, p. 19), “O papel essencial da avaliação, segundo Tyler, é averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas”. Embora ainda apresente configuração técnica, essa geração não se identifica à medida; nela, a avaliação é referida como

Um processo de aperfeiçoamento contínuo de um programa e se volta para a reformulação de currículos, para o estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos, as diferenças individuais e para a constituição de normas regionais ou nacionais – especialmente nos Estados Unidos. Em outras palavras, ela se torna mais operativa e centrada nos objetivos educacionais previamente elaborados, que operam como organizadores de todo o processo de ensino e de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 21).

O foco da avaliação não corresponde apenas às aprendizagens dos alunos, uma vez que, somente com essa informação, não era possível determinar a eficiência das instituições, era preciso avançar no sentido de se estabelecer objetivos educacionais para que a partir deles pudesse se verificar se os alunos, professores e a própria instituição escolar estavam conseguindo alcançar o que tinha sido proposto como meta educativa, de forma que o currículo se torna elemento fundamental para o processo avaliativo.

Segundo Fernandes (2005), a terceira geração foi designada por Guba e Lincoln como a geração de formulação de juízos ou julgamentos. Ela nasce da necessidade de superar os pontos fracos e as falhas observadas nas gerações anteriores, pois considerava-se neste momento que não bastava medir e descrever, era preciso também que o avaliador emitisse um determinado juízo sobre o que estava sendo avaliado.

Essa geração se desenvolveu no contexto da corrida espacial, a partir do lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1957. Esse fato provocou no Ocidente um certo temor em ficar para trás quanto ao seu desenvolvimento tecnológico e científico perante a União Soviética. Isso gerou uma reação que se expressou no desenvolvimento de reformas educativas que buscavam promover principalmente o ensino das ciências e da matemática. Desse modo, países mais desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos fizeram grandes investimentos na avaliação dos currículos, dos projetos e das aprendizagens dos alunos como forma de certificar se os novos currículos estavam atendendo aos critérios de qualidade que almejavam conseguir (FERNANDES, 2005).

Segundo Dias Sobrinho (2003), esse período trouxe grande efervescência para o campo da avaliação, principalmente em torno das políticas sociais do governo do presidente Kennedy e de seus sucessores, de modo que, em 1965, nos Estados Unidos a avaliação passa a ser obrigatória na educação e mais tarde nos programas sociais federais. A justificativa para a amplitude dessa prática e de suas consequências residia na ideia de que os baixos rendimentos dos alunos eram culpa das escolas e da má utilização dos financiamentos públicos. Sendo assim, era preciso então informar aos pais, principalmente aos mais pobres, como a escola funcionava e como os professores estavam trabalhando. Nascia assim a ideia de avaliação para prestação de contas e de responsabilização, de forma que “no âmbito escolar, não se tratava mais simplesmente de avaliar os alunos, mas também os professores, as

escolas, os conteúdos, as metodologias e estratégias de ensino etc.". Nesse contexto, muitos trabalhos práticos de enfoques naturalistas e qualitativos começaram a surgir na área, os quais não se restringiam às orientações positivas e quantitativas predominantes até o momento (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 22).

Outro ponto importante é referente à superação da ideia de que avaliação deveria estar organizada pelos objetivos. Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 22), em 1963, o teórico Cronbach propõe que a avaliação deve ser orientada "pela noção do tipo de decisão que se pretende que ela sirva", ou seja, o centro das avaliações agora são as decisões que serão tomadas. Não bastava avaliar para saber se a escola, professores e alunos estavam alcançando os objetivos traçados; importava agora saber também que decisão tomar a partir dessas informações.

Destaca-se também nessa geração, segundo Worthen et al. (2004), a distinção feita por Scriven entre avaliação somativa e avaliação formativa:

A avaliação formativa é feita para das informações avaliatórias à equipe de programa, informações uteis a melhoria do programa. [...] A avaliação somativa realiza-se e torna-se pública para dar aos responsáveis pela tomada de decisões do programa e aos consumidores potenciais julgamentos do valor ou mérito do programa em relação a critérios importantes (WORTHEN et al., 2004, p. 46-47).

A avaliação somativa é realizada ao término de um programa ou processo, a fim de fornecer elementos suficientes para validar uma decisão a ser tomada, ou para continuação ou para término do que está sendo realizado. No âmbito escolar, a avaliação somativa corresponde àquela situação na qual o professor dá os conteúdos a serem apreendidos pelo estudante e por meio de uma prova quantifica ou verifica se esses conteúdos foram assimilados, dando logo em seguida uma sentença ou nota acerca do percurso escolar do indivíduo a partir de um conhecimento resumido por um momento estanque de avaliação.

Conduzida por essa perspectiva, a avaliação somativa se caracteriza como prática perigosa e insuficiente, à medida que não fornece as informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do percurso do estudante, conduz o educador ao risco de perder oportunidades de mediação entre os conhecimentos que foram construídos e os que ainda são necessários construir.

Avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna. Neste caso, e neste uso, a avaliação só chega a tempo de qualificar, condição para a

classificação, que é o passo prévio da seleção e para a exclusão racional (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 17).

A avaliação formativa tem por função principal realizar o acompanhamento das aprendizagens. Ela consiste em buscar elementos durante todo o processo de aprendizagem, de forma que estes forneçam subsídios para a reflexão e a mudança em torno do que vem dando certo ou errado. Nesse sentido, a avaliação não compreende apenas o conhecimento adquirido pelo estudante, ela também coloca sobre o professor a necessidade de estar continuamente avaliando sua prática docente a fim de criar e recriar diferentes estratégias que desenvolvam as aprendizagens dos educandos.

Importante destacar que não existe polarização entre avaliação formativa e avaliação somativa; ambas atuam na avaliação das aprendizagens, uma acontece no decorrer do processo e outra se realiza no final de modo a ponderar entre o que foi proposto e o que foi realizado e alcançado e daí tomar decisões que venham a favorecer novamente o processo que se reinicia. Ou seja, quando estamos a lidar com o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa e a avaliação somativa se complementam num movimento contínuo e dialético que se caracterizam em momentos de parada, reflexão, análise, mudança e continuidade.

Segundo Fernandes (2005), é no âmbito da avaliação como julgamento do valor ou mérito que algumas ideias relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem começaram a surgir, tais como:

a) a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; b) a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; c) **a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes**; d) os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; e) a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (FERNANDES, 2005, p. 59) (grifo nosso).

Embora essas três gerações estejam dentro de um paradigma positivista, o qual consiste na “existência de uma realidade em si, independente do avaliador, sobre a qual este se pode pronunciar medindo, descrevendo ou julgando” (SIMÕES, 2000, p. 9), nota-se que ao longo do tempo ela vai se modificando, buscando outras formas de avaliar para além da simples medição e descrição, como por exemplo a observação dos contextos nos quais o objeto avaliado está envolvido, a importância da definição

de critérios claros e também a necessidade da participação dos sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Fernandes (2005, p. 60), embora essas três gerações tenham favorecido uma evolução da avaliação que sai de uma concepção muito limitada, redutora e essencialmente técnica para uma concepção mais sistêmica e abrangente, algumas limitações foram observadas pelos teóricos Guba e Lincoln, entre as quais o autor destaca:

Excessiva dependência do método científico, com utilização de instrumentos considerados neutros, geralmente testes, que medem com rigor e objetividade o conhecimento dos alunos. Tornando os avaliadores isentos de qualquer responsabilidade, eles se tornam neutros, não contaminam o processo de avaliação, nem são contaminados por eles (FERNANDES, 2005, p. 62).

Buscando responder as limitações e fazer uma ruptura epistemológica com as gerações anteriores, com características positivas, Fernandes (2005, p. 61) afirma que Guba e Lincoln propõem, então, uma quarta geração de avaliação. Esta geração, de referência construtivista, está baseada, em grande parte, num conjunto de princípios, ideias e concepções entre as quais se destacam:

Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação; b) a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; c) o feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo do ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2005, p. 62) (grifo nosso).

Por se identificar com o paradigma naturalista, a quarta geração da avaliação propõe que o avaliador aprenda com o avaliado à medida que este “traduz seu mundo para que o avaliador e outros possam compreendê-lo” (WORTHEN et al., 2004, p. 236). De acordo com Simões (2000, p. 9), a quarta geração ganha sentido de negociação:

Esta avaliação é considerada uma construção da realidade, uma atribuição de sentido às situações, sendo influenciada por elementos contextuais diversos e pelos valores dos vários intervenientes do processo. O avaliador – que é um sujeito da avaliação, e não o sujeito – não mede, descreve ou ajuíza, mas organiza o processo de negociação e estimula os actores. Por sua vez os avaliados são co-autores da sua própria avaliação, participando ativamente no desenho, implementação, interpretação e nas decisões. A palavra chave desta geração é a negociação.

Sendo assim, percebe-se que no decorrer do tempo e dos contextos históricos e sociais a avaliação sofreu significativa evolução, deixando de considerar o aluno como único objeto para começar também a avaliar os programas, o currículo, as escolas, os professores, e ainda colocar a necessidade de interação e diálogo entre professor e aluno como forma de realizar uma avaliação pautada pela negociação sendo assim um significativo avanço conceitual e teórico.

No entanto, no cotidiano da prática escolar, persiste a tradição da classificação e da seleção do estudante, de maneira tão forte que quando pensamos em avaliação das aprendizagens geralmente nos remetemos às provas, às notas e aos conceitos, elementos predominantes desta prática que, de uma maneira ou de outra, positiva ou negativamente, marcaram nossa história ao longo da nossa vida.

Porém, é preciso ressaltar que a avaliação não é um mal, o qual não temos como escapar, é necessário compreendê-la como um instrumento de grande valor para obtenção de informações úteis à melhoria do processo de aprendizagens.

No âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 14).

Compreendendo a avaliação como instrumento de acompanhamento e de regulação das aprendizagens, ou seja, como instrumento em que o educador observa e segue de perto o desenvolvimento das aprendizagens, mas que também vai criando, recriando e/ou descartando estratégias em função destas, a avaliação será fundamentalmente formativa.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 10), não há dúvidas de que a avaliação pode auxiliar a aprendizagem do aluno. Desde que a escola existe, pedagogos vêm lutando contra as notas, procurando colocar a avaliação mais a serviço dos alunos do que do sistema, no entanto, a mudança no mundo escolar não acontece de um dia para o outro, “a inércia é por demais forte, nas estruturas, nos textos e sobretudo nas mentes, para que uma nova ideia possa se impor rapidamente” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

No entanto, sem querer dar ênfase a uma visão imobilista e pessimista da escola, o autor (1999) ressalta que lentamente a escola muda, à medida que a maioria dos sistemas já declara o desejo de favorecer uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização das trajetórias de formação dos estudantes. Nesse sentido, a avaliação também evolui. Em certo grau e em determinados tipos de escolas, as notas desaparecem de maneira que falar de avaliação formativa “não é mais um apanágio de alguns marcianos. Talvez passemos – muito lentamente – da medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens. Todavia, nada está pronto!” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Nessa compreensão de construção da prática da avaliação formativa, onde professores e estudantes possam juntos refletir e dialogar sobre o que vem sendo ou não construído de aprendizagens, traz uma outra perspectiva para o conselho de classe; é uma possibilidade de transformação no modo de pensar e agir destes sujeitos que compõem o ato de ensinar e aprender.

Diante do que foi estudado até o momento, observamos que na busca pela construção de uma educação de qualidade, que venha proporcionar aos seus estudantes uma formação integral, e ainda, na tentativa de ruptura com a tradição avaliativa nas escolas que colabora na manutenção dos processos de exclusão e discriminação de estudantes, é que compreendemos o conselho de classe, a partir da concepção de avaliação formativa, como um importante espaço participativo.

Ele se apresenta como possibilidade para promoção do diálogo e da interação entre seus participantes, favorecendo assim relações mais democráticas e justas nas práticas pedagógicas e avaliativas na escola.

Segundo Perrenoud (1999, p. 11), a avaliação escolar está situada entre duas lógicas, uma tradicional e outra emergente. Na lógica tradicional, a avaliação das aprendizagens na escola está associada à criação de hierarquias de excelência e a lógica emergente se direciona a uma avaliação formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana. Ele explica que

A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos, professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão do professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna criador de *situações de aprendizagem* “portadoras de sentido e de regulação” (PERRENOUD, 1999, p. 18).

Embora a escola, de um modo geral, ainda esteja muito ligada à prática de uma avaliação tradicional, uma concepção diferente de educação – que busca formar indivíduos autônomos, críticos, reflexivos, solidários, responsáveis, comprometidos e conscientes com o meio social e político em que vive - vem solicitando um novo modo de conceber e realizar a avaliação das aprendizagens dos estudantes.

De acordo com Luckesi (2008, p. 81), se queremos que a avaliação sirva à democratização do ensino, é preciso “modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica”. Desse modo, a avaliação não fica a serviço da aprovação ou reprovação do aluno, mas se torna instrumento de compreensão para saber em que estágio de aprendizagem o estudante se encontra para a partir daí tomar decisões assertivas para melhorar o seu desenvolvimento. É por meio da avaliação diagnóstica que a escola favorece a formação do educando:

E a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. Uma sociedade democrática funda-se em relações de reciprocidade e não de subalternidade e para que isso ocorra é preciso um conjunto de competências e a escola tem o dever de auxiliar a formação dessas competências, sob pena de estar sendo conivente com a domesticação e a opressão, características de uma sociedade conservadora (LUCKESI, 2008, p. 44).

Muito mais do que uma mudança na forma e nos meios de avaliar, a avaliação formativa solicita principalmente uma transformação no modo de pensar e entender a avaliação. Podemos utilizar diversos instrumentos como portfólios, seminários, observações e até a autoavaliação dos estudantes, e ainda realizá-la de forma contínua, porém, se continuamos a olhar exclusivamente para o resultado apresentado sem tomar os contextos de sua construção, sem dialogar com o educando durante o processo, nem avaliar nossa prática docente, e principalmente sem ter como objetivo central a melhoria das aprendizagens, permanecemos ainda com uma concepção equivocada de avaliação formativa.

Luckesi (2008) esclarece que pensando na avaliação como instrumento de diagnóstico para o avanço, ela terá funções de autocompreensão do sistema de ensino, de autocompreensão do professor e do aluno. Nesse sentido, a avaliação realizada com o estudante dá subsídios para que o sistema de ensino venha a se autoavaliar a partir do alcance dos objetivos estabelecidos. O professor, por sua vez, através do acompanhamento das aprendizagens dos alunos pode também avaliar o

seu trabalho docente. E o educando estará permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem está tomando consciência do seu limite e das necessidades de avançar em seu percurso.

Porém, para que a avaliação funcione para o estudante como meio de autocompreensão, é preciso que tenha caráter de avaliação participativa, no sentido de que professor, a partir dos instrumentos adequados de avaliação, venha a discutir com os alunos o estágio de aprendizagem no qual se encontram, e com isso conseguir equacionar as dificuldades encontradas. Desse modo, “estaríamos, pois, superando o modo de agir comum e autoritário que vem atravessando as atividades de avaliação da aprendizagem escolar, de forma antidemocrática” (LUCKESI, 2008, p. 84).

Ainda refletindo no papel da escola e o tipo de avaliação que fundamenta sua prática, encontramos em Álvarez Méndez (2002, p. 62) a necessidade de questionar os objetivos que fundamentam a educação e o tipo de ensino que a escola concretiza: “seleção/exclusão ou ascensão das pessoas pelo acesso ao saber via aprendizagem e melhoria ou aperfeiçoamento da competência individual?”.

Compreendendo a educação como um processo de acesso democrático ao conhecimento e à ascensão das pessoas, é necessário transformar a avaliação numa atividade de conhecimento em que se garanta uma formação contínua tanto do educando quanto do educador. Sendo assim, a tarefa de avaliar “é conhecer, é contrastar, é dialogar, é indagar, é argumentar, é deliberar, é raciocinar, é aprender” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 63).

Por meio da avaliação, queremos conhecer a qualidade dos processos e dos resultados. E, em educação, queremos conhecer para valorizar os processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a sincera intenção de assegurar o êxito dos que participam do mesmo processo educativo – decisão que brota da própria atividade avaliadora. Este deverá ser o sentido da *avaliação formativa*, que também será contínua e pessoal (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 64).

Diferentemente de uma concepção tradicional que busca avaliar as aprendizagens com a intenção de corrigir, punir e classificar, a avaliação formativa se constitui como aquela que por meio da observação e intervenção do professor, com um acompanhamento próximo e individualizado se torna capaz de assegurar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o autor (2002), só é possível falar com propriedade em avaliação formativa quando a avaliação atua a serviço do conhecimento e da aprendizagem e

de outros interesses formativos, de forma que se aprende com ela à medida que transformamos o momento da correção em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem. Apenas ao assegurar a aprendizagem é que se assegura a avaliação formativa.

Para se configurar como formativa, Álvarez Méndez (2002) ressaltava algumas especificidades, entre as quais: a necessidade de a avaliação ser democrática, transparente, negociada, estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem - principalmente de quem aprende -, ser uma atividade motivadora e orientadora, nunca punitiva.

Perrenoud (1999, p. 103) também aponta que a avaliação formativa se relaciona diretamente com o desenvolvimento e a melhoria do processo de aprendizagem: “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

De acordo com o referido autor (1999), na avaliação formativa existe sempre a intenção de regulação, sempre se procura observar o que já foi construído em termos de conhecimentos e o que ainda falta, com o objetivo de realizar as intervenções necessárias para potencializar as aprendizagens em andamento.

É esse contexto de funcionamento que a ideia de avaliação formativa sistematiza, ou seja, ela leva o professor a

observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Contribuindo nessa reflexão, Hoffmann (2014, p. 35) também aponta que numa perspectiva de acompanhamento e melhoria do desenvolvimento das aprendizagens, a avaliação deva ser mediadora, na qual a qualidade da educação é sinônimo de desenvolvimento máximo de cada aluno, visando permanentemente o “vir a ser” de cada um.

Assim, o significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o “prestar muita atenção”, eu diria “pegar no pé” de cada um dos alunos, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender sua fala, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, “implicantes”,

até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a sua autonomia moral e intelectual [...] (HOFFMANN, 2014, p. 36-37).

A referida autora aponta alguns princípios coerentes à ação da avaliação mediadora, um deles se refere a “oportunizar aos alunos muitos momentos para expressar suas ideias”, embora Hoffmann (2014) esteja se dirigindo ao contexto da sala de aula, ao afirmar a importância de valorizar e incentivar o aluno a se expressar e a discutir com seus colegas a resolução de problemas apresentados.

Consideramos que esses princípios também se aplicam ao contexto do conselho de classe, pois, está situado como espaço de avaliação formativa, ou seja, como espaço que busca por meio do diálogo e da troca de informações e experiências realizar maior e melhor desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes.

Esta instância escolar, com participação de estudantes, é também um espaço para que estes possam expressar suas opiniões acerca das dificuldades encontradas no percurso de aprendizagem tanto quanto aos aspectos pedagógicos - didática do professor, relação educador-educando, conteúdos etc. -, como também aos aspectos físicos: como falta de material, mau funcionamento de alguns suportes pedagógicos (datashow, computador, laboratórios de estudos, lâmpadas, ventiladores, ar-condicionado etc.), embora não sejam fatores determinantes, nem de maior peso no processo de ensino e aprendizagem, esses recursos físicos, de certa forma, contribuem para a aprendizagem dos estudantes.

Muito mais do que espaço para expressão de ideias, o conselho de classe traz em sua configuração a possibilidade da avaliação ser conduzida por características de diagnóstico, de mediação, de negociação e de regulação das aprendizagens.

Quando os professores e os orientadores pedagógicos ou outros serviços ligados à aprendizagem podem trocar experiências e opiniões diferentes em torno do processo de formação do estudante, e quando a presença do estudante por meio das queixas, dúvidas e elogios possibilita tanto a avaliação docente quanto a autoavaliação discente, o momento coletivo de avaliação no conselho de classe se torna extremamente rico e fecundo para a construção de práticas formativas e aprendizagens significativas.

O Conselho de Classe como instância escolar responsável pelo acompanhamento do desenvolvimento do estudante, quando orientado pelas concepções de educação democrática e de avaliação formativa, consegue direcionar o processo de ensino e aprendizagem a um nível superior, quebra barreiras de

autoritarismo, rompe com a discriminação e a exclusão, torna as relações mais harmoniosas e colabora substancialmente na formação integral do educando.

3.1 Conselho de classe: da invenção ao cotidiano

A origem do conselho de classe no cenário educacional do Brasil se deu por meio da experiência de visitas e estágios de educadores brasileiros junto ao Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, na França, em 1958, os quais tinham por objetivo estudar as classes experimentais que haviam sido criadas em 1945 (ROCHA, 1986).

Rocha (1986) explica que a reforma de ensino francês, em 1959, tinha como proposta realizar a democratização do ensino e fazer a organização de um sistema escolar que fizesse de forma sistemática e contínua uma observação dos alunos, para, desse modo, lhes oferecer um ensino adequado às suas aptidões e gostos. O conselho de classe foi criado então com o objetivo de realizar a seleção dos alunos para qual tipo de ensino (clássico ou técnico) eles eram aptos a cursar. Nesse contexto, “considera-se discutível a atuação pedagógica desses conselhos, centrada na avaliação classificatória, determinando a vida futura do aluno, papel bastante dirigido para os objetivos do sistema de ensino francês, no período” (DALBEN, 2004, p. 22).

Embora assumisse caráter seletivo e classificatório, dentre as inovações desenvolvidas nas classes experimentais francesas, o conselho de classe foi a atividade que mais chamou atenção dos educadores brasileiros devido ao fato de ser uma atividade não difundida no Brasil como também “parecia apresentar um potencial educacional considerável” (ROCHA, 1986, p. 18).

Desse modo, a ideia do conselho de classe francês incentivou a primeira experiência no Brasil, a qual se deu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1959, por meio da implantação das classes experimentais e organização dos conselhos de classe dessas turmas. Tendo alcançado grande êxito, a experiência das classes experimentais neste colégio contou com o financiamento do MEC e alcançou grande receptividade por parte dos professores, sendo então, posteriormente, ampliada a todas as turmas deste colégio (ROCHA, 1986).

Para Dalben (2004), o acolhimento e interesse por parte de alguns educadores em relação ao conselho de classe ocorreu devido à existência da influência do ideal

escolanovista no cenário educacional brasileiro. Esta autora afirma que é possível verificar alguns elementos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que “apontam para o início da valorização das ideias de atendimento individualizado, de estudo em grupos e, especialmente, de reunião dos profissionais para discussão de um determinado tipo de atendimento ao alunado”, embora a indicação do conselho de classe como a instância possível para operacionalizar essa ideia não aparecesse nesse documento (DALBEN, 2004, p. 23).

Segundo esta autora (2004), havia uma certa intencionalidade na construção de um trabalho mais coletivo dentro do ambiente escolar. Ela afirma que a implantação do conselho de classe nesse contexto se deu por meio de uma necessidade sentida pela comunidade escolar e pela reivindicação pedagógica dos professores contra a fragmentação e o isolamento do trabalho presentes na organização escolar.

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 (DALBEN, 2004, p. 35).

Sobre esse movimento de aceitação e implantação dos conselhos de classe, Rocha (1986) destaca que outras experiências de conselhos aconteceram em outras instituições de ensino ao mesmo tempo que a experiência do CAP-RJ, entre elas, o Centro Educacional de Niterói, o Colégio Brasileiro de Almeida no Estado do Rio de Janeiro, o Colégio Santa Cruz de São Paulo e o Colégio São João D’El-Rei em Minas Gerais. Mas explica que, particularmente no CAP-RJ, a fase inicial de implantação e difusão do conselho estava diretamente ligada aos Serviços de Orientação Educacional, o qual foi criado desde a fundação do colégio. Só posteriormente é que a organização e a direção dos conselhos de classe ficariam sob a responsabilidade das “Assessorias Pedagógicas ou Serviços de Orientação Pedagógica” (ROCHA, 1986, p. 18).

De acordo com o modelo francês, o Conselho de Classe atuava conjuntamente com mais dois conselhos na escola: o Conselho de Orientação, no nível de estabelecimento, e o Conselho Departamental de Orientação, os quais constituíam os Conselhos de Observação – “instrumento por excelência para observação do conjunto

da turma” (ROCHA, 1986, p. 19). Cabia ao conselho de classe a elaboração dos pareceres sobre os alunos, que por intermédio do professor principal era encaminhado ao Conselho de Orientação, que por sua vez comunicava às famílias dos estudantes qual a seria o tipo de ensino (clássico ou técnico) que o estudante estava apto a cursar.

Embora algumas experiências de conselhos de classe já tivessem sido adotadas em algumas escolas brasileiras, Dalben esclarece que sua expansão formal ocorreu a partir da Lei nº 5.692/71, a qual surgiu para dirigir o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo, sem a participação de setores de representação nacional. Essa lei definiu uma nova estrutura para o sistema educacional, de forma que reuniu “num só os diversos ramos existentes anteriormente (secundário, comercial, industrial agrícola e normal, além de propor a profissionalização do educando” (DALBEN, 2004 p.24). A autora ainda pontua o seguinte:

É uma lei que possui uma orientação pragmática e tecnicista, fundamentalmente integrada às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, na perspectiva de incrementar e operacionalizar os valores sociais de uma sociedade industrial que emergia, segundo a racionalidade própria do modo de produção capitalista. É bom salientar que esse novo sistema educativo brasileiro introduzido pela lei 5.692/71 visava simplesmente à transformação do estudante em um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade deste (DALBEN, 2004, p. 24).

Ainda sobre a Reforma de ensino nº 5692/71, que dentre algumas medidas¹⁹, está a institucionalização da educação profissional, encontramos em Nascimento e Collares (2005) um resgate histórico no qual as autoras revelam que no período que abrange o Brasil-Colônia até o Brasil Império, não havia a presença de uma educação profissional, uma vez que apenas uma pequena e rica parcela da população brasileira tinha acesso ao Ensino Médio e que só os interessava o grau de bacharel quanto ao nível superior. Desse modo, o desenvolvimento da educação brasileira ficava nas

¹⁹ Entre algumas medidas criadas pela Reforma de Ensino nº 5.692/71 estão também: a unificação do antigo ginásio com o antigo primário a partir da criação do primeiro grau e a transformação do antigo colegial em segundo grau (PINTO, 2007); e a criação do ensino supletivo e regulamentação dos exames supletivos “precursores do ensino a distância nos moldes atuais” (ARELARO; KRUPPA, 2007, p. 95). “A Lei determinou também que, no currículo pleno de todas as instituições escolares e de todos os graus, estivessem presentes a disciplina de Educação Moral e Cívica e a de Programas de Saúde, fazendo parte dos estudos para a formação do cidadão” (JACOMELI, 2010, p. 80).

mãos da pedagogia católica, mais especificamente com os jesuítas, os quais tiveram o monopólio da educação do Brasil até 1759 até serem expulsos por Pombal.

Segundo as referidas autoras (2005, p. 78), no início do período do Brasil-República, o ensino profissionalizante estava destinado à educação de uma parcela marginalizada da população, de modo que é possível perceber que a história do Ensino no Brasil mostra e reforça a dualidade e o estigma nos quais o ensino profissionalizante foi criado.

As escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. A partir daí, foram desenvolvendo meios destinados à formação de trabalhadores (NASCIMENTO; COLLARES, 2005, p. 78).

Ainda segundo as autoras (2005), até 1932 o curso primário tinha duas alternativas de formação, uma correspondia ao curso rural e outra ao curso profissional, ambos com quatro anos de duração. No nível ginasial, as alternativas, embora todas destinadas à formação exclusiva para o trabalho, eram correspondentes aos cursos: normal, técnico, comercial e técnico agrícola.

Marcado por significativas transformações históricas que envolveram o golpe de 1964 e o período de industrialização, que buscava pessoas que soubessem ler e escrever para o manuseio das máquinas, o período de 1964 a 1971 não tinha por parte das autoridades a priorização do conhecimento científico (NASCIMENTO; COLLARES, 2005). Nesse contexto histórico surge a Lei nº 5.692/71, que segundo Arelaro e Kruppa (2007, p. 95) é conhecida como a “Lei de Diretrizes e Bases dos Militares”. Sobre isso, Pinto (2007) explica:

O golpe militar de 1964 e o período ditatorial que se seguiu, como não poderia deixar de ser, marcaram profundamente a organização do sistema educacional. No que se refere ao ensino médio, a Lei nº 5.692/71 (aprovada sem discussão, nos sombrios tempos do presidente Médici) mudaria de forma radical a tendência legislativa até então seguida. Em primeiro lugar, ela unificou o antigo ginásio (que correspondia ao primeiro ciclo do ensino médio) com o antigo primário, criando o primeiro grau, com oito anos de duração, obrigatório e gratuito nas instituições públicas. Em segundo lugar, transformou o antigo colegial em segundo grau, sem alterar sua duração de três anos. **Contudo, a mais radical mudança implantada por esta lei no ensino médio foi a profissionalização compulsória.** Assim, pela lei, todas as escolas de segundo grau deveriam assegurar uma qualificação profissional, fosse de nível técnico (quatro anos de duração), fosse de auxiliar técnico (três anos de duração). Tudo indica que o objetivo por trás deste novo

desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas (PINTO, 2007, p. 50 - grifo nosso).

Sem a intencionalidade de aprofundar nossa reflexão nas consequências desta obrigatoriedade da profissionalização para o Ensino Médio²⁰, nem em benefício de quem ela atuava, retomamos nosso estudo ao surgimento dos conselhos de classe no Brasil. Segundo Rocha (1986, p. 18), com a implantação da Lei nº 5.692/71 o Colégio de Aplicação do Rio de Janeiro “começou a ser solicitado por instituições educacionais e ou educadores que desejavam adequar-se ao espírito da lei e que sentiam a necessidade de introdução dos Conselhos de Classe”. E embora não possuindo em seus capítulos nem nenhum artigo ou parágrafo específico que crie ou regule o conselho de classe, a lei apresenta a preocupação quanto a uma reformulação dos critérios de avaliação e com os aspectos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido a lei proporcionou o embasamento que permitiria a introdução e a posterior institucionalização dos Conselhos de Classe nas escolas. A influência que a lei 5.692/71 exerceu sobre a criação dos Conselhos de Classe e exerce sobre o seu funcionamento é, portanto, indireta, e pode ser constatada através da preocupação com a avaliação global, diagnóstica e formativa (ROCHA, 1986, p. 26).

Já para Dalben, a Lei nº 5.692/71 estruturava o sistema educacional, num clima político pautado no autoritarismo, de forma que gerou certa desconfiança por parte dos profissionais nas possibilidades do Conselho de Classe funcionar como um espaço que pudesse favorecer a “construção de processos democráticos de gestão do projeto político-pedagógico da escola” (2004, 39). Ela ressalta a relação que se estabeleceu entre o ensino, a avaliação e o conselho de classe a partir da implantação dessa lei:

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

²⁰ A quem se interessar em aprofundar suas reflexões em torno das consequências da implantação da educação profissional compulsória para o Ensino Médio, sugerimos os textos de: Pinto (2007); Nascimento e Collares (2005); Jacomeli (2010) e ainda Tuppy (2007), todos referenciados neste trabalho.

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 (DALBEN, 2004, p. 37).

Desse modo, o conselho de classe passou a ser a instância escolar formal responsável pela avaliação das aprendizagens dos estudantes, e embora atualmente seja compreendido como instrumento para uma avaliação mais digna e humana (SANT'ANNA, 2014), e que se configura como uma ação que se projeta para o futuro (HOFFMANN, 2008), de caráter participativo (SANTOS, 2010) que funcione como mecanismo de coletividade (PARO, 2000), o conselho de classe ainda se reveste do caráter seletivo e classificatório assumido durante esse período de transição e mudança, que vai desde o acolhimento e a receptividade dos educadores que buscavam, pela influência dos ideais da Escola Nova, a construção de um trabalho coletivo e conseqüentemente mais qualitativo para o processo de ensino e aprendizagem até a institucionalização da Lei nº 5.692/71 que mesmo de modo indireto influenciou a concepção e a prática da avaliação desta instância a uma configuração meritocrática e excludente, de forma que atualmente é possível verificar no conselho de classe uma certa dualidade quanto ao seu papel e objetivos, conforme explicita Dalben (2004, p. 35) quando afirma que o conselho de classe pode ao mesmo tempo se aproveitar “de suas características constitutivas e ser capaz de direcionar um projeto democrático de atuação pedagógica”, como pode também “reificar relações autoritárias, discriminatórias e excludentes”.

Embora a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 venha a definir, entre alguns princípios, o da gestão democrática para a escola pública, e a necessidade de garantia da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, como também a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, ainda é possível observar uma tradição cultural de práticas caracterizadas pela individualidade.

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 (DALBEN, 2004, p. 35).

Carregando traços de hierarquização e autoritarismo, raros são os conselhos de classe nas escolas que têm a participação dos estudantes em suas reuniões. O conselho de classe ainda se mantém como espaço de segregação e de pouca interação e diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Por se constituir como um espaço coletivo onde cada professor traz consigo uma determinada concepção de educação e de avaliação, o conselho de classe comporta em si a difícil tarefa de reunir diferentes olhares e compreensões em torno de um importante objetivo que é realizar o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, nem sempre as reuniões do conselho de classe conseguem estabelecer interação e diálogo, em torno do percurso percorrido pelo estudante em seu desenvolvimento pedagógico, às vezes elas se resumem em tarefas cansativas e improdutivas, como explica Pereira (2004, p. 189):

O que observamos no campo da pesquisa é uma atuação que chamamos de “faz-de-conta”, um Conselho de Classe que serve apenas para o cumprimento do calendário escolar [...], o Conselho de Classe se tornou uma tarefa rotineira, aborrecedora, ineficiente e sem função avaliativa.

Esse autor aponta que os conselhos de classe, observados em sua pesquisa, apresentam características comuns, as quais determinam alguns “tipos” de conselho como: a) o “Conselho Bingo” – onde “os nomes são gritados para um grupo de professores que vão utilizando significantes do tipo “passa”; “este foi”, “este tá é bom” [...]” ; b) o Conselho “Uti ou Necrotério” – quando os nomes ou os números da chamada correspondentes aos alunos vão sendo chamados se escutam frases como: “tá morto”; “este aí já morreu”; “é só enterrar” [...]; e c) o Conselho “Plangente”- corresponde à reunião das lamentações como: “esta é a pior turma”; [...] “um bando de chatinhos” [...] (PEREIRA, 2004, p. 190).

Também sobre essas reuniões, Hoffmann (2008, p. 27) afirma que embora o conselho de classe tenha a oportunidade de reunir os professores para refletirem sobre as aprendizagens dos estudantes, estes momentos sofreram a influência do modelo classificatório, assemelhando-se a julgamentos com “réus e culpados”.

Segundo Paro (2000, p. 113-114), o conselho de classe e de série se “atêm às questões de avaliação do rendimento discente, com pelo menos dois vícios ou desvios de suas funções”. E explica:

O primeiro consiste na redução da avaliação do aluno à verificação de seu desempenho em provas, hipervalorizando as notas e conceitos, como se a isso pudesse restringir-se o objetivo de distribuição do saber historicamente produzido. O segundo vício tem sido o de não conseguir perceber a inadequação da escola para o ensino e jogar a culpa de seu fracasso sobre o aluno, sob a alegação de que este “não quer aprender”, como se a principal atribuição da escola moderna, em termos técnicos, não devesse ser precisamente utilizar todo o progresso da teoria didático-pedagógica para levar o educando a *querer* aprender.

Deixando de cumprir sua principal função²¹ que é acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens (avaliação processual), o conselho de classe assume, então, uma configuração exclusivamente deliberativa em torno de resultados obtidos em momentos específicos, desconectados das influências e dos contextos que envolvem o processo de aprendizagem, colocando sobre o estudante a responsabilização por tais resultados.

No entanto, é possível pensar em estratégias que possibilitem a desconstrução desse modelo classificatório, autoritário, e vicioso no qual se encontra o conselho de classe nas escolas; uma possibilidade corresponde à participação dos estudantes.

De acordo com Hoffmann (2008, p. 27), para fugir ao perigo do conselho de classe se resumir à apresentação de resultados e reclamações sobre as atitudes dos estudantes, algumas escolas criaram alternativas como “a participação de alunos, pré-conselhos, participação de pais e outras”. E explica: “Novas tentativas vêm sendo feitas no sentido de se buscar maior diálogo entre os envolvidos no processo avaliativo e maior consciência acerca dos processos vivenciados”.

Ao conceituar o conselho de classe, Dalben (2004, p. 33) afirma:

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 (grifo nosso).

²¹ Importante destacar que o conselho de classe também possui a função deliberativa em torno da aprendizagem do estudante. No entanto, como essa função corresponde à etapa final do processo de ensino e aprendizagem de um respectivo ano letivo, consideramos que a principal função do conselho de classe é a que corresponde ao acompanhamento das aprendizagens que ocorre durante todo o ano letivo apoiada numa concepção de avaliação formativa.

Todavia, compreendemos que essa participação não precisa ficar sujeita ao critério da necessidade julgada pela escola, mas, à necessidade da construção de processos mais formativos, dialógicos e democráticos na avaliação da aprendizagem e na instituição escolar; nesse sentido, essa participação necessita se constituir como algo inerente e característico do conselho de classe.

Há a urgência de desconstrução de uma prática avaliativa autoritária e classificatória centrada no rendimento do estudante, a qual segundo Paro (2000, p. 80) “consiste numa antiavaliação, já que por meio de uma avaliação punitiva – que tem muito de desforra do professor pelas condições de trabalho a que ele é submetido – procura responsabilizar o aluno pelo fracasso na aprendizagem [...]”.

E ainda, reconhecendo a importância de uma avaliação que não se limite apenas à avaliação do rendimento do estudante, mas que coloque em pauta também uma avaliação do professor e da escola para que se busque assegurar um ensino de qualidade, a partir da participação de pais e alunos, Paro (2000, p. 81) também afirma:

A preocupação com o provimento de um ensino de qualidade para a população deve priorizar formas eficazes de se proceder à avaliação do processo escolar. Os conselhos de classe, por exemplo, não podem continuar sendo instâncias meramente burocráticas, onde se procura apenas justificar o baixo rendimento do aluno [...]. É preciso prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar como um todo, **com a presença de alunos e de pais, pois eles são usuários da escola e a eles compete apontar problemas e dar sugestões de acordo com seus interesses** (grifo nosso).

De acordo com Santos (2010, p. 301), a participação de estudantes em conselhos de classe ajuda a romper com práticas avaliativas baseadas na classificação e aponta que “um caminho metodológico de reflexão que ajudará a construir referência dialógica de participação entre aluno e avaliação é a utilização do conselho de classe para refletir sobre os processos e resultados”. E ainda:

O aluno que se torna sujeito da educação e da avaliação participa nos conselhos de classe, sentindo-se responsável por seus atos, sugerindo alternativas para melhorar o ensino-aprendizagem [...]. O conselho de classe como instância coletiva da avaliação é um espaço para um excelente exercício participativo. Proporciona o diálogo e a interação entre os participantes e uma reflexão a respeito dos trabalhos pedagógicos, apontando alternativas viáveis para que o aluno possa envolver mais com o ensino-aprendizagem [...]. O aluno que participa das decisões cria um senso de responsabilidade moral, assumindo seus atos, reconhecendo-se sujeito da avaliação, disposto a refletir a respeito dos índices alcançados. Pressupõe um sujeito que age, ativo, que, na coletividade, empreende ações em benefício à cidadania (SANTOS, 2010, p. 312).

Por meio da participação dos estudantes no conselho de classe, é possível romper com uma cultura de dominação e exclusão presente nas escolas e construir um novo conceber e fazer educativo onde se pressupõem o diálogo e a negociação. Dessa forma, consideramos de fundamental importância essa participação, não só no que diz respeito aos processos avaliativos e democráticos na escola, mas também quanto ao desenvolvimento integral desse sujeito na sua vida em sociedade.

Santos (2006) também justifica a participação do estudante no conselho de classe quando afirma que é necessário que a escola o entenda como um momento de análise do processo de ensino-aprendizagem, de modo que

Leve os professores a rever suas ações, que insira o aluno nas discussões pedagógicas, percebendo-o como sujeito de sua formação. Daí decorre a importância da participação deste em espaços destinados à avaliação. Mas, principalmente, o Conselho de Classe demanda ser o lugar que coloque a avaliação a serviço da aprendizagem de todos- professores e alunos- compartilhando responsabilidades, necessidades, sucessos, valorizando experiências, impulsionando mudanças, redescobrimdo e transformando o espaço e a cultura da escola (SANTOS, 2006, p. 126).

Nessa perspectiva, o conselho de classe com a participação do estudante abre caminho para novos entendimentos e novas práticas educativas, a partir da colaboração entre os sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a transformação de uma cultura tradicional e hegemônica pautada pelo autoritarismo numa cultura participativa e democrática, onde a avaliação assume a função de diagnosticar e regular as aprendizagens dentro de um contexto de negociação e interação.

Definimos o conselho de classe como instância colegiada na escola, que tem por função acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o conselho de classe é compreendido como o espaço coletivo que prioritariamente desenvolve a avaliação formativa, e que perpassado pelo diálogo, discussão, negociação e decisão coletiva permite aos professores das diversas turmas e das diferentes áreas do conhecimento a troca de informações sobre os estudantes e sobre possíveis modos e estratégias que venham a favorecer o desenvolvimento das aprendizagens dos educandos. Por outro lado, também é possível no conselho de classe, através da participação dos estudantes, um movimento de avaliação democrática, onde professor e educando podem avaliar e serem avaliados.

Embora o desenvolvimento do estudante seja o foco da avaliação, a troca de informações e a interação entre os participantes também favorecem a reflexão e

autoavaliação do professor quanto ao seu trabalho docente. De acordo com Dalben (2004, p. 34), “o processo de avaliação do aluno dá subsídios para construir o processo de avaliação do professor, num constante movimento de inter-relações”.

Encontramos em diferentes autores algumas definições sobre o conselho de classe. Todos apontam a importância desse espaço para o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Considerado como um instrumento de avaliação, Sant’Anna (2014, p. 87) define o conselho de classe como a “atividade que reúne um grupo de professores da mesma série, visando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar cada aluno individualmente, através de reuniões periódicas”. A autora ressalta sua importância ao afirmar que

1) favorece a integração entre os professores, aluno e família; 2) torna a avaliação mais dinâmica e compreensiva; 3) possibilita um desenvolvimento progressivo da tarefa educacional; 4) conscientiza o aluno de sua atuação; 5) considera as áreas afetiva, cognitiva e psicomotora; 6) a comunicação dos resultados é sigilosa e realizada pelo professor conselheiro, eleito pela turma; 7) os professores mais radicais, que tentam apresentar seus conceitos predeterminados, são ajudados pelos colegas a visualizarem o aluno como um todo e a terem uma concepção clara dos propósitos de uma avaliação de uma formativa [...]. Que é preciso buscar instrumentos e critérios que permitam abranger os diferentes domínios do comportamento humano, em função do conhecimento. Em última análise, são informados de que os objetivos do ensino devem estar em consonância com os da avaliação. Concluindo, são conscientizados de que uma avaliação ampla, voltada mais para o desenvolvimento do que para o conhecimento, oferece melhores e maiores condições de motivação para uma aprendizagem eficiente, eficaz e duradoura (SANT’ANNA, 2014, p. 93).

De acordo com Sant’Anna (2014), a organização e o funcionamento do conselho de classe de modo geral funcionam de acordo com a necessidade e/ou do interesse de cada instituição escolar, ou ainda depende da possibilidade de tempo disponível no calendário escolar, entre outras coisas. Partindo desse pressuposto, a autora apresenta um quadro com um determinado modelo de organização de reuniões do conselho de classe:

Quadro 2 - Modelo de organização de conselho de classe

<i>Quando?</i>	<i>Com que propósito?</i>
Início do ano letivo (<i>Pré-Conselho</i>)	- Diagnosticar, esclarecer, planejar (visão geral)
1º conselho final de março/abril	- Diagnóstico da turma. - Alguns alunos em particular.

2º conselho maio/junho	- Acompanhamento (análise do crescimento dos alunos e da turma).
3º conselho agosto/setembro	- Prognóstico, previsão de trabalho a ser desenvolvido (recuperação preventiva)
4º conselho outubro/novembro	- Avaliação final (e/ou recuperação terapêutica)

(SANT'ANNA, 2014, p. 90).

Quanto ao funcionamento destas reuniões organizadas no quadro acima, a autora (2014, p. 90) explica que cada reunião do conselho de classe tem objetivos específicos, a saber:

- a) O Pré-conselho diz respeito: à dinâmica de funcionamento; à atribuição de cada participante; à finalidade de sua realização; ao uso de fichas de observação; objetivos e modelos (como sugestões para o trabalho do professor); os critérios que poderão ser adotados e normas a serem observadas quanto à avaliação; o diagnóstico da realidade; e o planejamento do trabalho (previsão).
- b) O 1º conselho: Depois de já haver contato entre professores e a turma, são diagnosticados nesta reunião: o rendimento individual e geral dos alunos; os hábitos; as habilidades; as falhas no processo educacional; os desajustamentos, as prevenções necessárias; as correções necessárias; a seleção de recursos, meios e técnicas adequados.
- c) O 2º conselho: retoma as informações do 1º conselho buscando fazer a análise do desenvolvimento do aluno em relação às possibilidades e às dificuldades observadas anteriormente.
- d) O 3º conselho se direciona a fazer: replanejamento; previsão do trabalho que precisa ser realizado para que os objetivos sejam atingidos; e ainda estabelece a recuperação preventiva.
- e) O 4º conselho: realiza a avaliação final do rendimento do aluno (avaliação somativa); informa as disciplinas que o estudante precisa recuperar, informa da necessidade do aluno refazer seus estudos no mesmo nível (possibilidade de reprovação), faz levantamento de elementos que caracterizam a turma, faz a avaliação de cada componente curricular; avalia o desempenho de todos os educadores envolvidos no processo educacional da escola; faz levantamento de dados para planejamento do ano seguinte.

Embora esse quadro seja apenas um modelo de organização e funcionamento de um conselho de classe, é possível verificar elementos comuns à maioria dos conselhos de classe das escolas como um todo, como por exemplo, o levantamento inicial de conhecimentos sobre a turma e o acompanhamento de como as aprendizagens estão sendo desenvolvidas e, ao final, a verificação do que foi ou não alcançado como objetivo educacional e a tomada de decisão a partir desse resultado.

Numa outra definição, o conselho de classe ou de série é um órgão que toma decisões acerca da avaliação escolar dos alunos, ele decide sobre a prevenção e a correção em relação ao rendimento, ao comportamento, às promoções e às reprovações dos estudantes e sobre outras medidas que dizem respeito “à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos” (LIBÂNEO, 2015, p. 110).

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

É um órgão colegiado, presente na organização da escola em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos.

Segundo a autora (2004, p. 31), o Conselho de Classe possui características particulares que o diferenciam dos outros órgãos colegiados da escola e que lhe conferem determinada importância: “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”.

Sobre a participação direta dos profissionais, Dalben (2004) explica que ela ocorre porque a própria constituição do Conselho de Classe garante lugar a todos os professores envolvidos com o desenvolvimento do trabalho pedagógico de uma determinada turma a qual os alunos estão sendo avaliados. Desse modo, ao colocar para o grupo o rendimento do aluno, o professor de certa forma está expondo também seu processo de trabalho, nesse sentido, indiretamente sua prática docente também se torna objeto de reflexão.

Essa participação promove uma “rede de relações” possibilitando maior interação entre os conteúdos à medida que os professores que participam de um determinado conselho de classe também participam de outro conselho de classe com outros professores.

Num 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. [...] 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 integrada, revelando, aí a sua importância (DALBEN, 2004, p. 32).

Sendo considerado como um “espaço *interdisciplinar* de estudo e de tomada de decisão sobre o trabalho desenvolvido na escola” (DALBEN, 2004, p. 33), o Conselho de Classe é um órgão que delibera 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 (DALBEN, 2004, p. 33).

Tendo como foco central a avaliação escolar, o Conselho de Classe se torna diferente dos outros órgãos colegiados na escola. Nesse sentido, não deve ser confundido com Conselho Escolar que é a instância a qual está vinculada a direção das instituições e que assume o papel de auxiliar na administração geral da escola, em torno de questões financeiras, calendários anuais, administração do prédio entre outros aspectos da rotina escolar como um todo. O conselho de classe tem caráter pedagógico e está ligado diretamente ao ensino e à prática pedagógica docente (DALBEN, 2004).

De acordo com Veiga (1998), a depender das concepções de educação e de avaliação que fundamentam sua atuação na escola, o conselho de classe pode apresentar uma certa dualidade quanto ao seu papel e seu objetivo; nesse sentido é definido como

Uma instância colegiada contraditória. De um lado, ele se reduz em grande parte a um mecanismo de reforço de tensões e dos conflitos, com vistas à manutenção da estrutura vigente, tornando-se peça chave para o fortalecimento da fragmentação e da burocratização do processo de trabalho

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

Compreendendo o conselho de classe como o espaço participativo, Santos (2006, p. 126) aponta que dentro da escola o Conselho de Classe “demanda ocupar o lugar de instância avaliativa informativa, máxima, deliberativa, coletiva e promotora da escola, possibilitando que essas dimensões ocorram simultaneamente, rompendo com a linearidade”. E explica:

- a) Como instância avaliativa informativa, cabe ao conselho informar ao coletivo se os objetivos propostos no projeto Político-Pedagógico da escola estão sendo incorporados nas práticas avaliativas. Desse modo, é possível promover a reflexão sobre o que está planejado e o que está sendo praticado, com o objetivo de que a organização pedagógica venha a ser constantemente analisada, revista e refeita, pois as discussões propostas não devem se centrar apenas no que não foi realizado, mas fundamentalmente no que deve ser construído para se chegar aos fins propostos no PPP;
- b) Como instância avaliativa máxima, cabe ao Conselho de Classe promover momentos de análise e construção coletiva e crítica de práticas de avaliação que se voltem para a inclusão e a aprendizagem, a fim de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva professor e estudante são objetos da avaliação e os resultados obtidos vão servir para a reorientação da prática pedagógica, de forma, proporciona a prática efetiva de avaliação formativa, uma vez que as decisões de um bimestre se relacionem com as decisões do bimestre seguinte, o que evidencia o caráter processual da aprendizagem;
- c) Como instância avaliativa deliberativa, fica a cargo do Conselho de Classe “examinar, discutir, decidir, assentar, meditar, consultar, ponderar e resolver as questões pedagógicas”;
- d) Como instância coletiva, o Conselho de Classe deve garantir a participação efetiva dos pais e alunos nos espaços pedagógicos, de forma a contribuir com a formação da cidadania e da autonomia, tornando todos os participantes co-responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem;
- e) Como instância avaliativa promotora, cabe ao Conselho de Classe a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem a partir da avaliação formativa. Sendo assim, a avaliação deixará de ser utilizada para classificar e o Conselho de Classe deixará de ser um momento burocrático na escola (SANTOS, 2006, p. 127).

A referida autora (2006) destaca que, para que o Conselho de classe venha a se consolidar como um rico momento de discussão e fomentar a transformação das

práticas pedagógicas e avaliativas vigentes, é preciso que se desenvolva uma cultura de reflexão sobre essas práticas dentro da escola. Compreendemos que essa reflexão pode acontecer em diferentes espaços coletivos da escola, como sala de aula, grêmio estudantil, conselho escolar entre outros, mas também, dentro do próprio espaço do conselho de classe por meio da participação dos sujeitos inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Pereira (2004, p. 188), o conselho de classe é uma “estrutura cultural”, a qual para ser compreendida, “se exige, em primeiro lugar entender a cultura e a linguagem que sustentam a sua efetivação, além da apropriação dos muitos significados que emergem deste fazer”.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de buscarmos para além das fontes documentais que institucionalizam os conselhos de classe, as linguagens, os gestos, as imagens, o que é dito, o que não é dito, os diversos significados e as compreensões dos participantes deste espaço coletivo destinado à avaliação que carrega em si o potencial e a possibilidade de transformar práticas seletivas e excludentes em práticas democráticas.

3.2 Conselho de classe, para além do contexto histórico: alguns estudos

Em relação ao conselho de classe, se faz necessário destacar os estudos que vêm sendo desenvolvidos. Dessa forma, iniciamos pelos trabalhos de Rocha (1986) e de Dalben (1994), os quais abriram o caminho para a reflexão e o debate em torno do conselho de classe - espaço coletivo de avaliação das aprendizagens e de fomentação de práticas e concepções mais democráticas e participativas na escola.

Embora realizado há um certo tempo, o trabalho de Rocha (1986) pode ser considerado atual e de grande relevância, pois a autora traz um estudo que questiona se o conselho de classe estudado atuava como espaço participativo ou como espaço meramente burocrático.

Ela buscou compreender como esse espaço coletivo atuava e favorecia, em maior ou menor grau, o nível de participação de seus membros. Seu interesse era averiguar quais características do processo participativo estavam presentes no conselho de classe (1986, p. 10).

Sendo assim, Rocha (1986) dividiu seu o problema de pesquisa em dois aspectos: o aspecto interno e o aspecto externo do conselho de classe. O aspecto

interno correspondia à investigação dos níveis de participação dos diferentes elementos que atuavam no conselho de classe no transcorrer das reuniões. A autora explica que seu estudo se apoiou numa classificação de sistemas escolares, pela qual, os níveis de participação estão orientados da seguinte forma:

1º nível – Nível Autoritário – Quase não há participação. Todas as decisões são tomadas pela direção da escola;
2º nível – Nível de Consulta – Os professores e outros integrantes da equipe pedagógica têm influência real nas decisões, embora a decisão da escola possua e exerça o poder decisório;
3º nível – Nível de Colegiado – Os participantes têm o poder de decisão real, isto é, podem dar efetiva contribuição ao processo de tomada de decisões (ROCHA, 1986, p. 15).

O aspecto externo estudava a participação do conselho ao nível da política escolar e ao nível da ação. Nesse ponto, Rocha (1986) baseou-se na ideia de que a participação pode ocorrer desde a formulação, a implantação até a avaliação de políticas, a partir de dois níveis:

a) o de ação, que corresponde às atividades de ensino e estudo; compreende o processo da preparação, execução e tudo mais relacionado a estas atividades;

b) o da política, corresponde à tomada de decisões e sua influência é oficialmente reconhecida sobre o nível da ação. “O conselho de classe situa-se ao nível da política escolar porque é oficialmente reconhecida a influência que ele exerce ou pode exercer sobre o nível da ação” (ROCHA, 1986, p. 11).

De acordo com Rocha (1986), a repercussão das decisões tomadas pelo conselho de classe ao nível da ação é o indicador da atuação deste ao nível da política escolar, o que reflete no maior ou menor interesse de participação dos sujeitos nas reuniões do conselho de classe. Ou seja, quanto maior for sua força política maior será sua atuação no nível da ação, como também maior será o nível de participação, característica fundamental para a constituição dessa instância escolar, a qual é definida como

Uma reunião dos professores de uma turma com múltiplos objetivos; entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola (ROCHA, 1986, p. 09).

Realizando um estudo de caso em um colégio de 2º grau da rede oficial do município do Rio de Janeiro, Rocha (1986) tem como participantes da pesquisa os

professores, os alunos, os orientadores e os administradores escolares. Além da análise dos documentos legais sobre o conselho de classe na legislação educacional do Estado do Rio de Janeiro e dos documentos normativos da instituição educacional²² tomada como exemplo, foram feitas observações do conselho de classe de 60 turmas e 61 entrevistas, sendo 22 com professores regentes de turma, 14 com componentes da equipe pedagógica, incluindo a direção, e com 25 alunos.

Rocha (1986) afirma, então, a partir dos dados coletados nas entrevistas e observações, que em relação ao nível de participação, a escola pesquisada oscila entre o nível autoritário e o nível de consulta, pendendo fortemente para o nível autoritário, cabendo ao diretor a posse e o exercício do poder. E esclarece:

A escola em questão demonstra muitas características de sistema autoritário, a saber: quase não foi observada delegação de poderes a não ser para decisões comuns ou ordinárias; o diretor toma as decisões fazendo pouca ou nenhuma consulta; não foi observada em nenhuma ocasião uma consulta mais geral e ampla e nem há notícia deste procedimento ter sido empregado alguma vez [...] (ROCHA, 1986, p. 91).

A autora destaca que os professores tinham autonomia para tomar decisões acerca da definição e operacionalização do programa de estudo, ou seja, dentro da sala de aula, o professor possuía “total liberdade”, o que demonstrava, nesse sentido, que havia participação do professor ao nível da ação, uma vez que esta tarefa se efetuava em favor de um grupo restrito que era a sua turma (ROCHA, 1986, p. 108).

No entanto, a falta de participação ao nível da política parecia ter instalado na escola uma espécie de “círculo vicioso”, o qual gerava nos professores uma certa descrença de que poderiam influenciar as decisões tomadas no Conselho de Classe. Essa falta de estímulo em participar e atuar mais integralmente e de forma mais positiva na escola só reforçava a centralização do poder nas mãos do diretor. Segundo a autora (1986), não se evidencia uma consciência por parte dos professores e outros elementos da equipe do Conselho de Classe como instância de tomada de decisões nem tampouco como instrumento de integração dos professores:

Quanto menos o corpo docente participa, mais apagado e sem vitalidade torna-se o Conselho de Classe e menos capaz de influir ao nível da ação e de decidir ao nível da política escolar. Desta maneira o potencial do CC como

²² CEAM - Colégio Estadual André Maurois (RJ), que embora não tenha sido o campo de pesquisa da autora, é exemplificado por ela por possuir um documento normativo que apresenta objetivos específicos para o conselho de classe.

elemento de conscientização profissional do professor e da equipe técnico-pedagógica é malbaratado, é desperdiçado (ROCHA 1986, p. 109).

Direcionando o olhar especialmente para nosso objeto de estudo - a participação de aluno no conselho de classe -, Rocha (1986) afirma que esta acontecia com a orientação do SOE²³ (Serviço de Orientação Educacional) do colégio estudado, na qual os alunos representantes das turmas recebiam um roteiro que seria trabalhado com os demais alunos, os quais, em grupos, teriam a tarefa de preenchê-lo. Posteriormente, os resultados seriam computados e as opiniões da maioria resultariam num depoimento escrito que seria arquivado pelo SOE e levado e lido no início do conselho de classe pelos alunos representantes daquela turma.

A autora explica que nesse roteiro, denominado “ficha-diálogo”, os alunos respondiam questões sobre: a) Auto avaliação da turma (interesses, atitude, participação e relacionamento); b) Dificuldade; c) Atividades preferidas (realizadas nas diversas disciplinas) e, por fim, d) Sugestões (ROCHA, 1986, p. 94).

Ela ainda aponta alguns elementos sobre a opinião dos estudantes acerca dos possíveis resultados e repercussão dessa participação de alunos no conselho de classe, afirmando:

A participação do aluno no CC é realizada no sentido de auto-avaliação da turma, e de sugestões e reivindicações explícitas dirigidas diretamente ao professor ou à direção do colégio. Há muito pouco “feed back” imediato para o aluno sendo que, nas entrevistas, 56% dos alunos declararam que o atendimento a seus pedidos, reivindicações e sugestões é feito em parte e 44% que não existe. Dos alunos 4% afirmam que os professores modificam seu comportamento depois do conselho de classe, 56% pensam que esta mudança existe apenas em parte e 40% declaram que não há mudanças no comportamento do professor (ROCHA, 1986, p. 102).

Nesse sentido, é possível observar que embora existisse um movimento de participação (representativa) dos alunos no conselho de classe, parece-nos haver um direcionamento por parte do SOE que organizava a pauta a ser discutida e apresentada, bem como parece-nos evidenciado que muitos professores não se importavam ou não se esforçavam em refletir sobre o que lhes é solicitado pelos alunos, fatores que não estimulavam o interesse na participação, nem tampouco

²³ De acordo com Rocha (1986, p. 14), era o “Serviço destinado a atuar, no âmbito das unidades escolares junto ao educando, de forma integrada com os outros elementos responsáveis pela sua formação, notadamente os professores, visando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando”.

favoreciam a autonomia e o desenvolvimento do educando. No entanto, Rocha (1986, p. 98) faz um interessante comentário:

Com efeito, a participação do aluno, parece ser, sem dúvida, o momento de maior vitalidade, o momento que quase sempre consegue romper o tédio, que às vezes domina a atmosfera do Conselho. Os professores menos participantes e mais indiferentes levantam a cabeça prestam atenção ao que os alunos dizem e acompanham os diálogos que se seguem com mais atenção do que em qualquer outra ocasião, incluindo a única vez em que pudemos observar uma rápida intervenção do diretor.

Percebe-se então no trabalho de Rocha (1986) uma maior preocupação quanto à participação dos professores no Conselho de Classe. E mesmo que ao longo de seu trabalho faça referências à participação discente, ela enfatiza em sua conclusão a importância e a necessidade de maior articulação e interesse da equipe técnica, administrativa e docentes no sentido de construir uma consciência que redefinissem as atitudes, comportamentos e também os objetivos e as finalidades do colégio.

A autora aponta que esse movimento poderia iniciar-se pelos próprios professores e equipe técnica contra o autoritarismo e a centralização das decisões pelo diretor, como também poderia surgir via própria direção, já que esta, certamente, teria as condições de promover com maior facilidade possibilidades de estimular a participação, em virtude da sua influência e posição perante o corpo docente (ROCHA, 1986).

Nesse sentido, observamos que a autora faz um destaque quanto à necessidade da participação não só na forma da ação, da execução do que foi determinado, mas também e prioritariamente na política, ou seja, na discussão, na apresentação de ideias, dos debates, das negociações em torno dos objetivos educacionais para a escola, de forma que todos os que estivessem inseridos neste espaço se tornassem mais conscientes e comprometidos com as decisões tomadas.

Outra importante referência para os estudos sobre os Conselhos de Classe é o trabalho de Dalben (1994) que também teve o conselho de classe como objeto de estudo, e teve por objetivo analisar a implantação de um conselho de classe dentro de uma instituição escolar no município de Belo Horizonte (MG). Embora não tenha como objetivo principal investigar a participação de estudantes em conselho de classe, a autora, em seu trabalho, traz importantes observações acerca dessa perspectiva como

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 apresenta-se como um elemento passivo, sem voz e sem participação nas reuniões (DALBEN, 1994, p. 162).

Segundo Dalben (1994), alguns professores entrevistados demonstraram resistência quanto à participação dos estudantes nos conselhos de classe. Um dos argumentos diz respeito ao caráter exclusivo do conselho de classe que corresponde à discussão de resultados já prontos, o que tornaria desnecessária a participação do aluno; outro argumento é o de que a presença dos alunos pode incomodar ou pesar no momento das discussões sobre resultados insatisfatórios e nos encaminhamentos dos conselhos; e ainda o argumento de que o conselho de classe é “um dos únicos momentos de análise coletiva do processo de ensino”, onde os professores podem “compartilhar o isolamento da sala de aula”, onde é possível “o desabafo”, “o descarrego”. Nesse sentido, a participação do estudante atrapalharia ou constrangeria os docentes que quisessem dividir suas angústias com os demais colegas (DALBEN, 1994, p. 168).

Dalben (1994, p. 165) ainda destaca que algumas tentativas foram desenvolvidas com o intuito de favorecer a participação dos alunos nas reuniões do conselho de classe. Em uma experiência, todos os alunos participaram, em outra, a experiência da participação dos alunos aconteceu por meio dos representantes de turma. No entanto, segundo a autora, todas as tentativas não foram “muito felizes” pois essas participações sucumbiam nas falas e nos argumentos dos professores, que muitas vezes eram mais fortes do que o dito pelos estudantes:

O que se pôde perceber na observação dessa experiência, foi que o processo acabou por se repetir. Os alunos falam, apresentam as questões discutidas por eles sobre cada professor, e, em seguida, esse professor, colocado em evidência, justifica as suas atitudes, que acabam por ser aceitas pelos alunos (DALBEN, 1994, p. 166).

A autora (1994, p. 166) explica que a relação hierárquica e autoritária entre professor e aluno não se altera durante a discussão no 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”, de modo que não se estabelece o diálogo, a reunião acaba e os problemas e dificuldades persistem.

Dessa forma, o máximo que o professor coloca é que “vai pensar no assunto, mas...” justifica com uma série de argumentos “inquestionáveis” a necessidade de se ter mais responsabilidade e respeito...”. Nesse contexto, tanto os alunos quanto os seus colegas professores não têm saída, aceitam – e tudo fica do mesmo jeito (DALBEN, 1994, p. 166)

Desse modo, percebe-se a força da tradição de uma concepção pedagógica pela qual o professor é quem detém o conhecimento e o poder de avaliar, onde o aluno é visto como quem precisa adquirir conhecimentos e ser avaliado mediante seu desempenho. De acordo com Dalben (1994, p. 167), essa “é uma postura metodológica unidirecional e linear segundo a qual o professor, “dono do saber”, é aquele que avalia, decide e dá a palavra final”.

Segundo Paro (2000, p. 25),

É no processo pedagógico, em sala de aula, que se pode perceber com maior nitidez a manifestação de concepções e crenças autoritárias. Por mais que os avanços da Pedagogia venham demonstrando exaustivamente a vinculação entre a aprendizagem significativa e a adoção de relações eu afirmem o aluno como sujeito do ato de aprender, todos os demais condicionantes ideológicos parecem ser mais fortes, concorrendo para que o educador escolar permaneça privilegiando práticas de dominação, que em nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando.

No entanto, considerando que as concepções e as crenças são elementos inerentes ao ser humano, é possível afirmar que a atitude autoritária do professor não se limita ao espaço da sala de aula, ela se estende aos demais espaços da escola, inclusive ao conselho de classe.

Nessa perspectiva, a participação dos estudantes nesse espaço coletivo, segundo Dalben (1994, p. 167), acaba se tornando um processo pedagógico “pernicioso”, à medida em que o conselho de classe é instaurado em nome de uma democratização das relações na escola, apoiada em proposta de participação, mas que no cotidiano da prática vem se apresentando com características extremamente autoritárias, devido às concepções, crenças e atitudes de alguns professores.

Entendemos que, muito embora a participação dos estudantes no conselho de classe nesses estudos acima citados (ROCHA, 1986; DALBEN, 1994) não tenha alcançado um patamar que venha a propiciar maior diálogo e interação entre os participantes, nem transformações quanto à relação professor e aluno no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, mais precisamente em relação à avaliação e aos processos democráticos dentro do ambiente escolar, é possível pensar na participação de alunos em conselho de classe como uma perspectiva na

construção de uma educação mais qualitativa pautada na interação e atuação consciente e responsável de seus atores (professor e estudante).

Nesse sentido, temos a compreensão de que a participação de estudantes no conselho de classe é um tema que necessita de maior análise e discussão, tanto no meio acadêmico quanto no cotidiano de nossas práticas pedagógicas.

Nesse direcionamento, é importante ressaltar que nos últimos anos (2000-2015) têm surgido outros importantes trabalhos relacionados ao estudo sobre o conselho de classe: Debatin (2002); Pereira (2004); Mattos (2005); Guerra (2006); Vargas (2008); Santos (2010) e Cabral (2011).

Estudando a relação entre o conselho de classe e a avaliação escolar, Debatin (2002) realizou seu estudo em duas escolas da rede estadual de ensino do município de Florianópolis/SC, objetivando compreender a organização e o funcionamento do conselho de classe, verificando que tipo de avaliação é praticada nessa instância por professores e corpo técnico.

Sobre o conselho de classe como espaço participativo, Debatin (2002) aponta que, em uma única reunião presenciada na qual havia a participação dos estudantes, professores e corpo técnico, a dinâmica ocorreu da seguinte forma:

A Orientadora Educacional cedeu a palavra aos regentes das turmas, que iniciaram a leitura das avaliações feitas pelos alunos no Pró-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^a).

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

Anotei comportamento, assiduidade, participação, interesse. Eu fiz avaliação no dia-a-dia e estou anotando (Prof.). [...] (DEBATIN, 2002, p. 35).

A referida autora (2002) explica que se observou por parte dos professores expectativas de mudança de comportamento da turma (falar baixo, colaborar, participar, ter interesse e assíduos), como se a mudança na prática docente para viabilizar melhor desenvolvimento dos estudantes estivesse ligada ao comportamento. Da mesma forma, os alunos também tinham essa expectativa dos professores, ou seja, parecia uma via de mão dupla, mas que ninguém começava a caminhar por ela. Outro ponto observado tratava-se da ausência da busca por parte dos professores em saber o porquê do desinteresse e da falta de colaboração da turma.

Segundo Debatin (2002), após o término da reunião com a presença dos estudantes, os professores e o corpo técnico se encaminhavam para uma outra sala para fazer a avaliação individual de cada educando. Nesse momento, percebeu-se que algumas avaliações dos professores traziam comentários que desqualificavam e demonstravam preconceitos quanto aos estudantes, assim também como muitas vezes se direcionavam à compaixão como forma de amenizar ou talvez justificar as dificuldades que alguns estudantes apresentavam, contudo pôde-se observar também que existiam professores que pontuavam os avanços das aprendizagens dos estudantes procurando incentivá-los.

Ainda sobre essa reunião apenas com professores e corpo técnico, Debatin (2002) aponta que houve barulho e conversa paralela, os professores falavam ao mesmo tempo, sendo necessário que a supervisora solicitasse algumas vezes que houvesse mais ordem na escuta e na fala.

Abrindo um parêntese no exposto até o momento, destacamos dentre as afirmações da autora (2002, p. 37) a seguinte frase: “Ao final do Conselho, a Supervisora explicou aos professores como a escola define a avaliação”. Nesse sentido, parece-nos contraditório pensar que é necessário que a supervisora ou qualquer outro membro da gestão ou coordenação escolar esteja explicando qual a definição de avaliação que a escola tem, pois, considerando que a escola é um todo, e como todo, tem a participação da comunidade escolar em todas as decisões principalmente na formulação e criação do projeto político-pedagógico que apresenta as concepções políticas, filosóficas e pedagógicas da escola e para a escola, é de se imaginar que cabe aos professores o entendimento de qual concepção de avaliação fundamenta a prática educativa na instituição escolar.

Retomando o estudo de Debatin (2002) mais especificamente a conclusão, a autora afirma que as avaliações praticadas nas duas escolas estudadas apresentam marcas de caráter conservador da prática escolar tradicional, as quais foram verificadas por meio dos discursos de alguns sujeitos da pesquisa e pela observação dos conselhos, mostrando, assim, o quanto a proposta de uma avaliação numa perspectiva histórico-cultural se encontra pouco contemplada no processo de avaliação escolar.

No entanto, a referida autora (2002) ainda revela que sua pesquisa evidencia que a realidade não é linear, se por um lado existe uma predominância de prática avaliativa dentro do conselho de classe de cunho exclusivamente tradicional, é

possível perceber, por outro, também um movimento em favor da democratização do ensino na prática de avaliação por parte dos professores e do Corpo Técnico das escolas pesquisadas. Para a autora, “isso significa dizer que se encontram profissionais, no interior da escola, que ainda lutam por ideais de um ensino público com qualidade (DEBATIN, 2002, p. vii).

Nesse contexto, encontramos em Debatin (2002) situações similares às apresentadas por Rocha (1986) e Dalben (1994) nas quais a presença dos estudantes nas reuniões do conselho de classe não influencia nem tampouco provoca reflexão ou mudança na concepção dos professores quanto ao seu modo de avaliar os estudantes.

Não diferente do que temos apresentado até o momento, o estudo de Pereira (2004), realizado em 22 escolas de Porto Alegre, objetivava compreender qual a representação dos professores em relação ao Conselho de Classe e como se dá a prática deste momento avaliativo. De acordo com o autor (2004, p. 189), o que se observou no campo de pesquisa foi a atuação de um conselho de classe que apresenta uma cultura de “faz-de-conta” que serve apenas para o cumprimento do calendário escolar, onde as falas dos entrevistados demonstram o quanto o Conselho de Classe se tornou “uma tarefa rotineira, aborrecedora, ineficiente e sem função avaliativa”.

O autor (2004, p. 189) ainda observa que na maioria das escolas investigadas há uma luta constante com o tempo, que transforma as reuniões em momentos que se resumem a chamar ou cantar “os nomes de listas intermináveis de alunos”. E afirma que nesse contexto os professores ficam preocupados em dar conta de quantidades sem considerar a responsabilidade pertinente ao processo de avaliação e, principalmente, com os seres humanos que estão representados ali em nomes jogados em uma listagem ou em um caderno de chamada. Este tipo de Conselho é denominado “Conselho Bingo”. Há ainda o que ele denomina de “Conselho UTI ou Necrotério” onde professores e coordenadores não enxergam nenhuma possibilidade de vida ou futuro na vida escolar do estudante, com frases do tipo: “tá mal, mas um pouquinho e se foi”; “não adianta mais, nem com reza brava”; “sem chance [...]”. E o Conselho “Plangente”, configurado como um “espaço aberto para todo o tipo de lamentações” por parte dos professores, com expressões como: “não tenho tesão”; “esta é a turma dos alunos-problema”; “nós não prestamos mais para nada, por isso somos professores” (PEREIRA, 2004, p. 189).

O autor explica que as frases e os comentários dos professores podem parecer absurdas, mas, no entanto, revelam quanto o conselho de classe se tornou “desnecessário e corrosivo”. Pois é possível observar que de um lado os professores colocam-se num patamar de superioridade eximindo-se de qualquer responsabilidade com a aprendizagem do aluno e jogando toda a responsabilidade pelo baixo rendimento a estes, e, por outro, se observa uma certa falta de identidade dos professores e dos supervisores que compõem o grupo que foi investigado (PEREIRA, 2004, p. 190). E explica:

Observamos que este jogo de faz-de-conta, que é uma manifestação cultural e social, remonta um aspecto fundamental: a avaliação perdeu o sentido, o Conselho de Classe perdeu seu objetivo. Os alunos não sabem por que são avaliados e os critérios dessas avaliações. Para eles, o Conselho se torna um dia especial porque, geralmente, são dispensados das aulas. Contudo, pensamos que tudo isso faz com que o objetivo da escola esteja à deriva e o aluno já não desconheça a razão em estar nesse ambiente (PEREIRA, 2004, p. 191).

Sobre a participação dos estudantes nas reuniões do Conselho de Classe, o referido autor destaca que ao observar em duas escolas o que se chamou de Conselho Semiparticipativo, ele percebeu que durante a atividade de preenchimento de uma ficha avaliativa sobre a turma, o representante de turma, ao invés de estar respondendo a ficha com a colaboração dos colegas, fazia a atividade sozinho, pouco tempo antes de entrar na sala de reunião do Conselho, e que sendo questionado, respondeu que havia esquecido e que de qualquer forma “aquilo não adiantava para nada”. Ele relatou da seguinte forma a participação estudantil no Conselho de Classe observado:

Quando os alunos foram convidados a entrar na sala do Conselho, percebemos uma nova linguagem entre os muitos atores ali presentes. Enquanto os alunos timidamente e com as mãos trêmulas liam a ficha, os professores lanchavam, liam jornal, falavam ao telefone celular ou cochichavam uns com os outros. Logo em seguida, os alunos se retiravam e os coordenadores começavam a fazer [...] uma listagem enorme de casos para o Orientador Educacional chamar. Essa prática em nada se diferencia das anteriores, pois ainda conserva o fazer cristalizado, alienado e alienante do jogo de faz-de-conta que se tornou o conselho de classe (PEREIRA, 2004, p. 192).

Embora esse tipo de conselho de classe tenha como proposta ser participativo, na verdade não apresenta nada de novo nem transformador; a presença dos estudantes não favoreceu diálogo nem interação com os docentes, pelo contrário,

evidenciou a indiferença e o autoritarismo em que a relação entre docente e estudante tem se mantido ao longo dos tempos.

No entanto, é de fundamental importância destacar que Pereira (2004) observou, dentre as 22 escolas pesquisadas, quatro escolas que apresentaram um fazer diferente das demais, consistente e ligado aos propósitos do Projeto Político-Pedagógico. Percebeu-se nestes espaços um novo olhar ao processo educativo, que as relações verticais se transformaram em relações horizontais. Segundo o autor (2004), o Conselho de Classe vivenciado nestas quatro escolas propõe a participação dos alunos através de fichas de autoavaliação e de reuniões, onde os alunos discutem com os professores as características do grupo. São observados em conjunto aspectos sobre o desempenho em relação às aprendizagens, aos objetivos, às metodologias, ao comportamento entre outros critérios elencados por cada instituição.

Após esses encontros, os professores se reúnem novamente a fim de discutir sobre as dificuldades levantadas, levando em consideração as sugestões dos alunos, propor alternativas de trabalho e analisar individualmente cada educando. Depois da última reunião, há uma outra, agora com os estudantes, a fim de se estabelecerem contratos didáticos em que todos se comprometam com o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto,

O conselho de classe deixa de ser um momento ritualizado para aferimento de notas e torna-se a expressão de uma escola reflexiva que tem no diálogo, na (co) participação, (co) responsabilidade, o compromisso na construção de competências da prática cidadã (PEREIRA, 2004, p. 194).

Para o autor, as práticas alternativas dessas escolas permitem posicioná-las dentro de um paradigma pós-moderno:

No qual, há uma revigoração das questões interpessoais; uma maior ênfase à construção do conhecimento, ao diálogo e às relações dialógicas; auto-revisão constante do professor; avaliação e auto-avaliação processual e não apenas no final de cada ciclo (PEREIRA, 2004, p. 193).

Embora essa prática participativa tenha sido observada em apenas quatro escolas das vinte e duas pesquisadas pelo autor, e que na maioria das escolas no nosso país ainda prevaleça a tradição do conselho de classe como espaço para simples verificação de resultados e com sentença e punição, é possível vislumbrar possíveis mudanças a partir do entendimento, da vontade e do compromisso com uma educação mais integral do sujeito. Aos poucos as escolas abrem espaço para novas

experiências, o que nos leva a prever na escola um espaço coletivo permeado pelo diálogo e pela participação plena de seus atores.

Mesmo acreditando nessa possibilidade, é preciso refletir que isso não é uma mudança simples de se realizar; o jogo de poder que envolve a avaliação educacional, a gestão escolar e os sujeitos que neles estão envolvidos é forte e se mantém culturalmente e historicamente constante na educação do nosso país. Se assim não fosse, a maioria dos estudos sobre conselho de classe evidenciaria que estamos vivenciando em nossas escolas uma nova concepção de educação e de avaliação.

Contudo, mais uma vez, nos deparamos com realidades conflituosas e excludentes dentro do espaço do conselho de classe. Mattos (2005), por meio de uma pesquisa etnográfica em duas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, aponta o conselho de classe como uma das formas de construção do fracasso escolar de alunos e alunas do ensino fundamental.

Fazendo a análise do discurso de algumas professoras, se observou de que forma o perfil de alunos e alunas em situação de fracasso no conselho de classe era construído. A autora (2005) aponta que nos conselhos de classe se avaliavam apenas os estudantes e não a interação pedagógica, ou seja, existiam poucos elementos que estimulassem a avaliação da prática docente. Outro aspecto refere-se à ausência de discussão entre as professoras, parecia haver no conselho de classe apenas a necessidade de que os (as) colegas fizessem um referendo que validasse a imagem construída ao longo do ano letivo.

Também foi observada pela autora a facilidade com que as educadoras faziam atribuições a causas psicológicas pelo fracasso do desempenho dos estudantes, sem possuírem elementos nem tampouco conhecimentos necessários para estas afirmações, de forma que era bastante comum o encaminhamento dos alunos com dificuldades para tratamento médico e psicológico. “A emissão de julgamentos fatalistas, preconceituosos e discriminatórios sobre alunos e alunas que apresentam “dificuldades educacionais” não é coisa rara nesse contexto” (MATTOS, 2005, p. 218).

Nesse sentido, a autora conclui que o conselho de classe se configura como um espaço onde a ausência de interação pedagógica, o despreparo dos professores (as) em lidar com a complexidade da situação pedagógica e até mesmo a violência simbólica sofrida pelo exercício da profissão fazem com que os alunos e as alunas se tornem vítimas da avaliação docente.

Embora Mattos (2005) faça um alerta às escolas que “encaram” o conselho de classe como um espaço privilegiado de troca de informações sobre os alunos e para o equacionamento de seus problemas pedagógicos, compreendemos que esta instância evidencia sim sérios problemas em relação à avaliação das aprendizagens como instrumento de exclusão, discriminação e muitas vezes também total ausência de interação e diálogo em torno do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, embora existam poucas experiências e relatos que demonstrem uma prática dialógica e participativa dentro do conselho de classe, como evidenciou Pereira (2004), ainda assim temos o conselho de classe como possibilidade de construção de uma prática avaliativa numa nova perspectiva – democrática e participativa -, onde os estudantes, até agora tratados como vítimas, possam se tornar sujeitos ativos e corresponsáveis no processo educativo.

Evidenciamos que poucos trabalhos abordam a questão da participação dos estudantes nos conselhos de classe. Nesse direcionamento, fazemos referência também ao trabalho de Leles (2007) que, embora não tenha o conselho de classe como objeto de estudo específico, buscou verificar de que maneira a participação dos alunos nos diferentes espaços da dinâmica escolar, tais como o conselho escolar, o conselho de classe, o grêmio estudantil, entre outros, se concretizava.

Estudando duas escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal, a autora observou que a versão tradicional, de cunho patrimonialista, se apresentava em maior ou menor grau, gerando interferência nas ações de diversos atores como também influenciando a participação dos alunos. Dessa forma, Leles (2007) afirma que os estudantes possuem baixo grau de autonomia e que a sua participação fica restrita ao campo da execução. E conclui:

Ainda que nas instituições analisadas exista, em alguns casos de forma embrionária e outros nem tanto, a participação dos estudantes no cotidiano das escolas, esta se dá de forma semelhante ao que ocorre com a participação do cidadão na vida política do país. Ou seja, há um contexto histórico onde se inserem a resistência e a luta por uma sociedade melhor, mas não de participação ativa nos processos de decisão. Dessa forma, não se pode chamar tal participação de autônoma, pois ela carrega as marcas históricas de uma sociedade autoritária e fundada em relações patrimonialistas onde os sujeitos, que ocupam cargos de comando, sentem-se como proprietários da coisa pública e, nesse contexto, a educação tem suas contribuições para a formação de uma cidadania plena, bastante reduzidas, chegando mesmo a ocorrer a reprodução das estruturas de dominação social (LELES, 2007, p. 133).

Nesse contexto, percebe-se que falar da participação de estudantes seja em qual instância colegiada for, parece-nos se tratar de algo impossível de concretizar. Mais especificamente no conselho de classe, as barreiras que se impõem a um novo pensar e fazer vão desde uma concepção técnico-racional de educação, e conseqüentemente de uma generalização e preponderância de uma avaliação meritocrática e seletiva, até uma prática tradicional de relação de poder verticalizada e autoritária.

No entanto, se acreditamos que a educação é um caminho possível para a libertação da condição de marginalizados em que vivemos, há de se pensar necessariamente na participação. E se temos como pressuposto a avaliação formativa como aquela capaz de promover mais qualidade e equidade ao processo de ensino e aprendizagem não se pode rejeitar a ideia de um conselho de classe com a participação dos estudantes.

Em nosso estudo sobre o conselho de classe de uma escola pública na Região Metropolitana do Recife, realizado em 2014 (MAGNATA; SANTOS, 2015), foi observado que a participação dos estudantes no conselho de classe da escola que serve para acompanhamento pedagógico tem tido perspectivas de avaliação formativa, onde os sujeitos envolvidos, professores e estudantes tanto se autoavaliam quanto se avaliam mutuamente. Essa dinâmica participativa do conselho de classe contribui na relação professor e estudante, à medida que estimula o diálogo e a interação neste espaço, e ainda favorece novos encaminhamentos metodológicos e mudanças atitudinais em função de um melhor desenvolvimento das aulas e conseqüentemente no aprendizado dos estudantes.

Não houve por parte dos docentes entrevistados nenhuma objeção ou reprovação quanto à necessidade e à importância da participação dos estudantes nesse espaço coletivo de avaliação. Ao contrário, o que se pôde observar nas falas das entrevistas com os docentes foi que essa participação é classificada como “definidora, construtiva, enriquecedora e importante, mas principalmente como processo de avaliação mútua, pela troca possível entre professor e aluno no momento da avaliação” (MAGNATA; SANTOS, 2015, p. 797).

Embora alguns docentes tenham esclarecido que nem sempre é possível fazer as mudanças que os estudantes pedem em relação à metodologia devido aos objetivos específicos das disciplinas, e que também nem sempre as mudanças vão acontecer do modo e no tempo que os estudantes desejam, ainda assim a

participação dos estudantes nos conselhos de classes do colégio é compreendida como um processo democrático e fundamental para a avaliação das aprendizagens uma vez que neste espaço se torna possível docentes partilharem com os estudantes a avaliação e o feedback, construindo acordos e estabelecendo compromissos com o que foi colocado. Além da importante contribuição na formação do estudante, que ao participar do conselho de classe como sujeito que é avaliado e que também avalia, e como sujeito que coloca suas queixas e dificuldades quanto às suas aprendizagens, mas que também precisa estar comprometido com o seu papel quanto ao que lhe foi pedido e ao que foi negociado no coletivo (MAGNATA; SANTOS, 2015).

O conselho de classe com a participação dos estudantes ganha assim novas expectativas para abandonar a prática autoritária e excludente, e assumir-se como um espaço privilegiado para a construção de processos mais democráticos na escola e na avaliação.

CAPÍTULO 4 O CONSELHO DE CLASSE A PARTIR DE DIFERENTES OLHARES

Tendo como objetivo geral de pesquisa analisar a representação e a participação dos estudantes no conselho de classe e os significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola, buscamos através dos olhares de diferentes sujeitos que compõem o conselho de classe da escola entender como a participação e a representação de estudantes no conselho de classe se efetivam e como elas conseguem produzir ou favorecer processos mais democráticos e dialógicos quanto à avaliação da aprendizagem.

No contexto de um estudo de caso, fizemos pesquisa documental, onde foram analisados os documentos pertinentes às normas e às diretrizes que regem a organização e o funcionamento do colégio, como também do conselho de classe. Entre eles: a Portaria Normativa 01/93, o PPPI (CAp, 2015) e a Instrução 01/99.

Realizamos também entrevistas semiestruturadas, questionários semiabertos, e ainda: a) observações em sala de aula – na preparação do texto coletivo para o conselho de classe das turmas de 9º ano e 3º ano junto ao SOE (Serviço de Orientação Educacional), b) observações nos conselhos de acompanhamento pedagógico das turmas do 9º ano e 3º ano.

Para os trechos das entrevistas e para as falas nas dinâmicas de preparação do texto coletivo dos estudantes como nos conselhos de acompanhamento pedagógico observados, faremos o uso das letras D para docente, E para estudante, TE para técnico educacional, podendo ser seguido de um número a depender do quantitativo dos participantes, por exemplo: D1 (Docente 1), D2 (Docente 2), E1 (Estudante 1), E2 (Estudante 2), TE1 (Técnico Educacional 1) e assim por diante.

4.1 Contextualizando o Campo Empírico

Embora a Educação Básica esteja sob a responsabilidade dos estados e municípios do Brasil, os Colégios de Aplicação Federais encontram-se sob a tutela da União. Atualmente são 17 escolas que funcionam diferentemente uma das outras conforme as necessidades das Universidades Federais às quais estão vinculadas, situadas nas cidades de: Recife, Aracaju, Natal, Vitória, Rio de Janeiro, Niterói, Viçosa, Juiz de Fora, Uberlândia, Belo Horizonte, Goiânia, Florianópolis, Porto Alegre, Rio Branco, Boa Vista, São Luís e Belém (CAp, 2015).

De acordo com o PPPI do CAp-UFPE (2015, p. 34), os fundamentos para a criação dos colégios de aplicação estão amparados nas ideias e nos princípios do movimento Escola Nova “que surgiu no final do século XIX e início do século XX, primeiro na Europa e, posteriormente na América”. Foram os princípios que nortearam a atual Escola-Laboratório da Universidade de Chicago, antigamente chamada de Escola Experimental, criada nos Estados Unidos em 1896, baseada nos ideais do movimento Escola Nova fundado por John Dewey, que serviram como ponto de partida para a criação de diversos colégios de aplicação no Brasil.

Ainda segundo o documento acima citado, o primeiro Colégio de Aplicação criado no Brasil foi em 1934, sob responsabilidade estadual pois estava vinculado à Universidade de São Paulo (USP), enquanto que o primeiro Colégio de Aplicação sob responsabilidade federal foi criado em 1946, na antiga Universidade do Brasil, denominada atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a qual estava vinculada a Faculdade de Filosofia da UFRJ.

O PPPI do CAp-UFPE (2015) também nos informa que a partir do Decreto-Lei nº 9.053 de 12 de março de 1946²⁴, todos os outros colégios de aplicação que foram sendo criados tinham vínculo com as Faculdades de Filosofia das Universidades Federais no Brasil as quais faziam parte, como espaço de prática dos alunos do Curso de Didática destas universidades, como se observa no Artigo 1º desse decreto referenciado no PPPI do CAp-UFPE:

As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática.

Nesse contexto, o Colégio de Aplicação da UFPE foi criado em 10 de março de 1958, integrado à Faculdade de Filosofia, tendo como propósito funcionar como um tipo de laboratório para a faculdade e como espaço para que as teorias pedagógicas pudessem ser aplicadas.

Em 1976, o Colégio de Aplicação da UFPE se torna componente do Centro de Educação da UFPE passando a funcionar no Campus Universitário na Cidade Universitária onde permanece até hoje (CAp, 2015, p. 35-36).

²⁴ BRASIL, Decreto-Lei n 9.053/46, de 12/03/1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-republicacao-34211-pe.html>

De acordo com o Condicap, os colégios de aplicação se configuram como espaços de articulação entre a teoria e prática, uma vez que estão enquadrados nas prerrogativas estabelecidas pelo art. 207º da Constituição Federal²⁵:

Portanto, a natureza dos CAPs das IFEs como um espaço onde se coaduna a relação entre teoria e prática é reforçada pela própria Constituição uma vez que, em respeito a ela, eles devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão o que faz parte da natureza das ações e das funções do corpo docente que lá atuam (CONDICAP, 2011, p. 02).

São atribuições dos colégios de aplicação:

- i. Oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência dos alunos nos níveis e modalidades de ensino que se propõem a atender;
- ii. Propor as normas de ingresso de alunos;
- iii. Definir o número de alunos por turma, número de professores e técnico-administrativos necessários à plena execução de seu Projeto Político Pedagógico de acordo com as normas vigentes na Universidade.
- iv. Oferecer o ensino de qualidade na Educação Básica visando a formação de crianças, jovens e adultos capacitando-os para o exercício da cidadania.
- v. Constituir-se como campo para estágio e realização de atividades teórico-práticas na formação docente;
- vi. Constituir-se como espaço de produção de conhecimento sobre a educação básica por meio de experimentação metodológica inovadora associada ao ensino, a pesquisa e a extensão.
- vii. Constituir-se como campo de pesquisa, experimentação e avaliação do cotidiano escolar, oferecendo subsídio para inovação e consolidação de práticas educativas nos diversos níveis da Educação Básica;
- viii. Participar de projetos de extensão por meio dos editais institucionais;
- ix. Oferecer cursos de formação continuada para os docentes da Educação Básica afim de promover o desenvolvimento, a ampliação e a divulgação de conhecimentos produzidos nos CAPs.
- x. Consolidar-se como escola de educação básica de qualidade com base na inovação didático pedagógica (CONDICAP, 2011, p. 05).

Os colégios de aplicação se constituem como instituições educativas diferenciadas, são espaços privilegiados de formação para estudantes e docentes, de modo que se destacam entre as escolas públicas e privadas no país.

²⁵ Constituição Federal (1988), Art. 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: mar. 2017.

Inserido nesse contexto, o CAp-UFPE, de acordo com seu PPPI (CAp, 2015), tinha no ano de 2014 um total de 44 professores efetivos, com regime de trabalho de 40 horas, com dedicação exclusiva, com formação acadêmica em: Mestrado (17 docentes), Doutorado (16 docentes), Especialização (10) e Graduação (1) e ainda 11 professores substitutos com regime de trabalho de 20 ou 40 horas sem dedicação exclusiva. O corpo discente é composto por 420 alunos, sendo 240 alunos do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), e 180 alunos do Ensino Médio (1º ao 3º ano).

A escola realiza processo seletivo para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental e para vagas ociosas em outras séries. Em relação à seleção para ingresso no 6º ano do Ensino Fundamental, os candidatos realizam provas de Matemática, Português e Produção Textual (Redação) a fim de preencher o quantitativo de 60 vagas.

No ano de 2016, foi estabelecido mediante Art. 9º, Parágrafo Primeiro, do Capítulo V da Resolução nº 14/2016 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE, que referente à seleção para ingresso em 2017, 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas seriam para livre concorrência e 50% (cinquenta por cento) seriam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas.

De acordo com a Resolução nº 14/02016, é considerado aluno de escola pública aquele que tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental I em escola pública, ou seja, não podem de forma alguma concorrer candidatos que tenham estudado em algum momento em escola pública e em outro em escola particular.

Segundo o Portal do Estudante²⁶, havia dois argumentos favoráveis a essa mudança: o primeiro advinha da gestão da escola que afirmava que o processo de amadurecimento do colégio para chegar a tal decisão era antigo, durara em torno de 12 anos, e que essa medida adequava a instituição a uma realidade social, pois se tratava de uma escola pública que não tinha como público (corpo discente) os alunos de escolas públicas; o outro argumento advinha da Pró-reitoria acadêmica da UFPE que explicava que por se tratar também de um campo de formação docente, a escola estava, com essa mudança, se adequando a uma demanda das licenciaturas da UFPE, que compreendem 1/3 dos cursos da instituição, de forma que estaria auxiliando na formação de futuros professores.

²⁶ Notícia publicada no Portal do Estudante, em 11/07/2016. <http://estudante.ufpe.br/2016/07/11/colégio-de-aplicacao-da-ufpe-destinara-50-das-vagas-para-alunos-oriundos-do-ensino-publico/>. Acesso em: 09 jun. 2017.

É possível compreender que a escola em questão, embora pública, não tivesse o mesmo público de outras instituições públicas de ensino. O próprio Projeto Político Pedagógico Institucionalizado (CAp, 2015) apresenta um perfil do corpo discente com características socioeconômicas e culturais acima do nível dos demais estudantes brasileiros de outras escolas públicas. Segundo o resultado de uma pesquisa realizada entre 2012 e 2014 com uma amostra de 34,5% (trinta e quatro e meio por cento) dos alunos matriculados, o PPPI (CAp, 2015) revela que 100% (cem por cento) dos alunos são oriundos de escolas particulares, que 73,7% (setenta e três, vírgula sete por cento) fizeram curso preparatório para o ingresso no colégio, que boa parte utiliza o carro particular e o transporte escolar como meio de ir à escola, que mais de 60% (sessenta por cento) dos pais (pais e mães) dos alunos possuem nível superior completo, sendo as mães que possuem maior percentual em pós-graduação. O documento afirma:

Diante do exposto, fica claro que a nossa clientela é composta por alunos de classe média ou média alta, com grande parte advinda de escolas particulares e também que a maioria faz curso preparatório para ingressar [...]. A maioria dos pais tem curso superior, muitos são funcionários públicos ou trabalham em funções de alto nível em empresas particulares, ou ainda são profissionais liberais. Além disso, possuem boa infraestrutura para um bom desenvolvimento escolar com espaço definido para estudos em suas casas e também apoio da família no que se refere ao auxílio nos estudos (CAp, 2015, p. 171).

Estes dados do perfil do corpo discente assemelham-se ao perfil dos estudantes representantes de turma que participaram da nossa amostra, o que aponta que os mesmos estão inseridos num nível socioeconômico que favorece o seu desenvolvimento.

Isso pode ser pensado a partir do contexto familiar ao qual pertencem, que lhes permite acessar diferentes bens culturais, e ao envolvimento dos pais com a escola e com a vida escolar de seus filhos. De acordo com Sacristán (1999), quanto maior o grau de instrução dos pais maior intervenção e colaboração destes na escola e nos estudos de seus filhos, quanto menor o grau de instrução menor a participação e a colaboração destes na escola e nos estudos de seus filhos.

Referenciando uma pesquisa, o autor (1999, p. 234) afirma que “a predisposição das famílias em colaborar e a “densidade” de suas inter-relações com as escolas variam em função de diferenças sociais”. E explica que dentre alguns fatores que influenciam a relação família-escola entre pais de diferentes níveis sociais

estão a forma como os pais compreendem as ações da escola e as ações da família, ou seja, para os pais de classe operária “a educação é algo que ocorre nas escolas sob a responsabilidade dos professores, por isso aceitam o que a escola propõe e faz com os seus filhos” (SACRISTÁN, 1999, p. 235), enquanto que nos pais de classe média alta existe uma maior dedicação de tempo e energia na preparação acadêmica de seus filhos para a escola, e isso ocorre porque além de poder colaborar mais com a escola, ao exercer controle e supervisão, eles podem também oferecer atividades culturais e de lazer enriquecedoras para seus filhos ou até mesmo compensar as deficiências no ensino, a partir do momento que entendem um pouco a linguagem pedagógica e especializada utilizada pelos professores.

Dentre outros aspectos que estimulam ou não a participação e a colaboração dos pais na escola e no desenvolvimento de seus filhos, segundo Sacristán (1999), estão:

- a) A percepção da classe social a que pertence, ou seja, os pais com alto padrão de vida se sentem iguais aos professores, ou até mesmo superiores, enquanto que os pais com condições sociais e econômicas mais baixas e que assumem sua desigualdade se sentem bloqueados para tentar ou progredir na sua aproximação;
- b) A própria condição desigual de recursos materiais como: transporte, tempo livre, atividade profissional etc.;
- c) O estilo de vida imposto pelo trabalho que os pais realizam tem projeção na sua forma de entender a tarefa dos professores e as atividades de casa de seus filhos.
- d) Não são apenas as diferenças geradas pelas classes sociais que mediam a colaboração entre os pais e a escola, mas também a diversidade cultural que se cruza com ela: “o gênero dos pais, a etnia, as condições devidas ao bilinguismo, as estruturas familiares alternativas, etc.” (SACRISTÁN, 1999, p. 235).

Nesse sentido, é possível inferir que dentre os fatores que diferenciam os estudantes do CAp-UFPE dos demais estudantes de escolas públicas e que contribuem para o seu sucesso escolar está a correlação entre o alto nível socioeconômico e cultural dos pais e a colaboração dos mesmos quanto à escola, ao suporte material e ao acompanhamento pessoal, como apontado no perfil discente do

PPPI (CAp, 2015) do colégio, o qual revela que todos os estudantes são oriundos de escolas particulares, que a maioria fez cursinho preparatório para seleção para o ingresso no colégio, que os mesmos dispõem de acompanhamento dos pais nas atividades de casa e de recursos materiais e estrutura física como espaços próprios para o estudo.

4.2 O que os documentos da escola dizem sobre o seu conselho de classe

Buscamos nos documentos do colégio observar quais as concepções sobre a avaliação das aprendizagens e sobre os processos democráticos que orientam as práticas dentro do conselho de classe da escola.

Nesse sentido, foram analisados: a Portaria Normativa 01/93, a Instrução 01/99 e o Projeto Político Pedagógico Institucionalizado (CAp, 2015).

A Portaria Normativa 01/93 é o documento que trata da estrutura organizacional e do funcionamento do Colégio, atribuído pelo Reitor da Universidade da época, pelo motivo do Colégio não se enquadrar entre os órgãos cuja natureza e organização estavam previstas no Estatuto e Regimento Geral, como explica Silva (2016, p. 82):

Do ponto de vista normativo, o Colégio é regido pela Portaria Normativa nº 01 de 1993 (UFPE, 1993), atribuída pelo então reitor da universidade, tendo em vista que à época o Colégio não se enquadrava entre os órgãos previstos no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade. O estatuto da UFPE de 1974, vigente no período da regulamentação da referida Portaria Normativa (op. cit.), não fazia menção ao CAp e reconhecia a Universidade como uma instituição de educação superior apenas. Sendo assim, o Colégio deveria providenciar seu próprio regimento interno de funcionamento, mas enquanto isso não acontecesse, a estrutura organizacional e o funcionamento deveriam obedecer aos dispostos da Portaria supracitada.

Segundo a autora (2016), o CAp-UFPE continua até os dias de hoje sendo regido pela Portaria Normativa 01/93 uma vez que o colégio ainda não possui seu próprio regimento.

No entanto, o PPPI (CAp, 2015) já revela o interesse do colégio na organização de um regimento próprio a partir de atuais demandas, como por exemplo, a inclusão do Serviço de Orientação ao Estagiário e do Núcleo de Pesquisa e Extensão como órgãos técnicos na organização e a necessidade de revisão das atribuições dos diversos setores técnico-administrativos, entre outros (CAp, 2015, p. 118-119).

Todavia, até o surgimento de um novo regimento que venha atender às novas demandas do CAP-UFPE, a Portaria Normativa 01/93, Art. 18, ainda em vigor, estabelece: “O ensino será acompanhado e avaliado por Conselhos de Classe, um para cada turma de alunos”; e ainda, no parágrafo primeiro, que “O Conselho de Classe é integrado pelos Professores e Orientadores Pedagógicos e Educacionais vinculados à turma e presidido por um Supervisor de Classe”.

Observa-se, portanto, que o documento supracitado não faz referência à participação de estudantes no conselho de classe, de modo que é possível inferir que a dinâmica atual de organização e funcionamento do conselho de classe com a participação dos estudantes é posterior a esta normatização.

Nesse contexto, fomos em busca de maiores informações quanto ao período que ocorreu essa mudança e como foi o processo de inserção dos estudantes no conselho de classe da escola, porém não encontramos nenhum documento ou registro sobre esse importante momento dentro do Colégio de Aplicação - UFPE. Algumas informações vieram por meio do relato oral de uma docente que vivenciou esse processo no colégio, mas que não soube precisar datas nem detalhar fatos de como essa participação foi percebida pelos docentes, SOE, SOEP, estudantes e pais, de como foi a dinâmica e a organização desses primeiros conselhos de classe. Diante desse fato, nos questionamos: como e quando a participação dos estudantes foi institucionalizada no CAP-UFPE? Quem organizou? Como funcionou? Por que não há registros?

Segundo a docente entrevistada, a participação dos estudantes no conselho de classe não foi uma demanda que surgiu por meio dos estudantes, mas de alguns docentes que na época entendiam a necessidade de ouvir o estudante no momento da avaliação de suas aprendizagens, e isso decorreu de um processo longo, de conflito e de embate, nem todos os docentes concordavam com o fato dos estudantes terem a oportunidade de colocarem as suas necessidades e queixas quanto ao seu trabalho diante de todos no conselho de classe. A participação do estudante no conselho de classe era vista como uma ameaça ao poder do docente, o que evidenciava uma concepção tradicional de educação, onde é o docente quem ensina, quem avalia e quem tem o total controle do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto que alguns docentes se mostravam resistentes em relação à participação dos estudantes no conselho de classe, outros demonstravam compreender a importância e a necessidade da avaliação das aprendizagens se

tornar um processo dialógico e reflexivo onde docente e estudante pudessem avaliar e serem avaliados sem que isso significasse falta de autoridade ou que diminuísse o prestígio do educador.

Retornando aos documentos normativos referentes ao conselho de classe do CAp-UFPE, a Portaria Normativa 01/93, Art. 19, atribui ao conselho de classe as tarefas de:

- a) analisar os objetivos da série, das disciplinas e práticas e de suas etapas, bem como os procedimentos a serem adotados para sua obtenção;
- b) avaliar a aprendizagem dos alunos nos seus diferentes aspectos;
- c) deliberar quanto à aprovação ou não dos alunos, de conformidade com as normas regulamentares e com as normas complementares estabelecidas pelo C.T.A;
- d) diagnosticar as causas de deficiência de aprendizagem dos alunos;
- e) solicitar, quando necessário, colaboração de especialista do Colégio ou externo, para orientar o seu trabalho de diagnóstico;
- f) sugerir linhas de ação a serem tomadas pelos professores para com a classe;
- g) elaborar, para apreciação pelos órgãos competentes, propostas de alteração dos objetivos e conteúdo curricular da série;
- h) realizar outras tarefas próprias de sua natureza que lhe sejam atribuídas pelo Coordenador Geral.

Observamos que a Portaria Normativa 01/93, embora não traga a participação dos estudantes no conselho de classe, indica esta instância coletiva de avaliação das aprendizagens com características de avaliação formativa, pois se observa que para além da deliberação quanto à aprovação ou à reprovação do estudante, entre as suas tarefas estão o diagnóstico das “deficiências de aprendizagem dos alunos” e ainda a função de “sugerir linhas de ação a serem tomadas pelos professores”. Já a Instrução 01/99, que fixa normas e orienta os procedimentos para o processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do CAp-UFPE, reforça mais a perspectiva do conselho de classe quando o apresenta como “instância privilegiada de reflexão sobre a prática pedagógica”, quando o conselho de classe não fica restrito a avaliar o desempenho, a diagnosticar as dificuldades de aprendizagem do estudante e a deliberar quanto à promoção do estudante, mas também quando atua também como mediador na relação docente e estudante como sujeitos avaliados e avaliadores.

A concepção de avaliação das aprendizagens expressa na Instrução 01/99 corresponde à avaliação formativa e nesse contexto o conselho de classe é um importante espaço coletivo para reflexão e diálogo em torno do processo de ensino e aprendizagem:

A avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Fundamental e Médio realizar-se-á através de processo sistemático, contínuo, cumulativo e participativo com ênfase na função avaliativa diagnóstica, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica e propiciar novas possibilidades de aprendizado e, fundamentar-se-á nos seguintes princípios:

- a) **Cumulatividade** – A avaliação de aprendizagens do aluno será cumulativa, considerando o conjunto das aprendizagens realizadas durante o ano letivo.
- b) **Prevalência Qualitativa** – Na avaliação do desempenho do aluno deverá prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
- c) **Transparência** – Aos sujeitos avaliados será assegurada a transparência dos objetivos, dos processos de avaliação e dos resultados do ensino e das aprendizagens realizadas.
- d) **Democratização de decisões – o Conselho de Classe, como instância privilegiada de reflexão sobre a prática pedagógica, é responsável pela tomada de decisão sobre promoção de alunos, intermediando a relação entre os sujeitos avaliados.**
- e) **Obrigatoriedade da recuperação** – Ao aluno que não atingir os objetivos trabalhados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, nas diversas disciplinas, serão oferecidas novas atividades de aprendizagem de preferência, paralelas e simultâneas (UFPE, 1999, p. 01-2) (grifo nosso)

Embora a Instrução 01/99 não trate a participação dos estudantes no conselho de classe do colégio de modo mais explícito em seu registro, essa participação aparece no contexto quando se lê em um dos princípios da avaliação, destacado na letra d na citação acima, que aponta o conselho de classe “intermediando a relação entre os sujeitos avaliados”, o que nos leva à compreensão de que não é apenas o estudante que é avaliado, o docente também é. Nesse sentido, o conselho de classe é o espaço que tanto pode mediar essa avaliação mútua, ou seja, docentes e estudantes avaliam e são avaliados, como pode servir para mediar e/ou solucionar os conflitos derivados dessa relação.

Além de colocar o conselho de classe como o lugar na escola privilegiado para a avaliação coletiva e democrática, a Instrução 01/99 destaca ainda a importância dos pareceres descritivos sobre as aprendizagens dos estudantes como um instrumento formativo de acompanhamento e encaminhamento pedagógico, e também como instrumento que subsidia as decisões dos docentes quanto ao prosseguimento dos estudantes nas séries seguintes. O tópico 3 da Instrução 01/99 informa:

3.4. Caberá ao professor manter o Conselho de Classe atualizado sobre os resultados das aprendizagens de cada aluno, através do parecer descritivo acerca dos objetivos e conteúdos de ensino- aprendizagens atingidos e não atingidos, dentre os definidos no pleno de ensino que tenham sido efetivamente trabalhados;

3.5. Os resultados das aprendizagens a que se refere o item anterior serão objeto de análise do Conselho de Classe que se pautará nos pareceres e terá função diagnóstica, prescritiva e deliberativa para efeitos de promoção de alunos, cabendo-lhe refletir sobre a prática pedagógica, indicar objetivos,

conteúdos de ensino-aprendizagens e estratégias didáticas para os alunos que apresentem desempenhos a níveis insatisfatórios, de modo a viabilizar o sucesso escolar (UFPE, 1999, p. 03).

Não é a avaliação de apenas um docente que decide quanto à aprovação ou à reprovação de um estudante no conselho de classe; essa decisão tem que ser conjunta, com o voto da maioria dos docentes, nesse contexto é que se revela a importância dos pareceres como fonte de informações detalhadas sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Para isso, se compreende a necessidade de que os pareceres estejam prontos antes do conselho de classe e de que estejam claros e organizados quanto aos critérios de avaliação, aos objetivos traçados e ao percurso de desenvolvimento das aprendizagens para que se possa no coletivo chegar a um denominador comum quanto ao modo de subsidiar o desenvolvimento das aprendizagens que ainda não foram alcançadas dentro dos conselhos de classe para acompanhamento pedagógico e ter elementos suficientes e precisos para deliberar se o estudante pode prosseguir nas séries seguintes ou não, dentro dos conselhos de classe promocional.

No entanto, durante as observações dessa pesquisa, em 4 (quatro) reuniões do conselho de classe para acompanhamento pedagógico de 4 (quatro) turmas diferentes foi possível perceber que a maioria dos docentes compareceu a estas reuniões sem os pareceres prontos e muitas vezes sem nenhum outro registro quanto ao desempenho dos estudantes, que pudesse levar o conselho de classe à uma avaliação mais formativa e reguladora. O que foi dito sobre os estudantes vinha de falas espontâneas, levando o momento avaliativo a um ato insuficiente, com pouca troca e quase nenhuma proposta de intervenção pedagógica em relação ao discente muito menos à prática docente.

Compreendendo os pareceres como instrumento de informação e de análise das aprendizagens do estudante, mas também como instrumento de encaminhamento para ele e para a sua família, de modo que, além de informar, ele também pode propor algumas orientações aos seus destinatários, com a intencionalidade de que os mesmos consigam colaborar mais no processo de ensino e aprendizagem, surge a necessidade de observar alguns cuidados quanto aos pareceres.

De acordo com Hoffmann (2014), é preciso estar atento para não privilegiar as questões atitudinais nos pareceres em detrimento da observação e do acompanhamento do desempenho dos estudantes, ou seja, o parecer precisa ter

maior foco nas questões cognitivas. Observando um parecer em um projeto de extensão realizado, a autora afirma:

Parto desse parecer para alertar fundamentalmente sobre o privilégio às questões atitudinais em termos dos pareceres descritivos. Em primeiro lugar, porque, no abandono às notas, aos conceitos, percebo o perigo de o professor abandonar igualmente as questões cognitivas. Dá-se, então, um privilégio às questões socioafetivas, referindo-se exclusivamente a elas em termos desses registros. Se as notas e médias (que representam contagem de acertos nas tarefas) são extremamente arbitrárias em algumas situações, a exclusividade aos aspectos atitudinais pode ser extremamente perigosa (HOFFMANN, 2014, p. 122).

Também é destacada por Hoffmann (2014) a necessidade de se ter cuidado com a redação do parecer, de modo que se favoreça a leitura e a compreensão de seus destinatários (estudantes, família, outros docentes) e ainda ter atenção para evitar considerações graves a respeito dos estudantes e de sua família. Outro alerta da autora, o qual consideramos mais importante, refere-se justamente à necessidade de o parecer funcionar como instrumento de avaliação na perspectiva de fazer o estudante avançar:

O sentido da avaliação é de encaminhamento (tomar providências) e não de constatação. Anula-se o significado que esses pareceres deveriam apresentar ao se ter como objetivo simplesmente apontar o que o aluno foi capaz de demonstrar a partir de parâmetros estabelecidos ou suas dificuldades, sejam de natureza socioafetiva ou cognitiva. [...]. Alguns pareceres, embora persigam posturas construtivistas, negam os princípios básicos da teoria, porque não revelam a observação ou a compreensão do aluno em seus estágios de desenvolvimento, analisando suas possibilidades de se desenvolver, de ir além (HOFFMANN, 2014, p. 127).

Quanto à importância do parecer como instrumento de informação do desenvolvimento dos estudantes e de possibilidade de favorecer encaminhamentos para o avanço de suas aprendizagens, também observamos os pareceres descritivos de um estudante do CAp-UFPE referente ao 2º (segundo) parecer de acompanhamento das aprendizagens no ano letivo de 2016. Percebemos que dentre os 14 (quatorze) registros (pareceres) de diferentes disciplinas e de diferentes docentes, todos eles apresentavam os objetivos e/ou conteúdos trabalhados, alguns (07) informavam os instrumentos de avaliação (seminários, provas, trabalhos) e poucos (02) descreviam os critérios avaliativos (participação no debate, domínio do conteúdo em apresentações orais, compreensão de equação, realização de cálculo, apreensão de conceitos).

No entanto, apenas 03 (três) pareceres faziam encaminhamentos quanto aos conteúdos que precisavam ser revistos ou aprofundados pelo estudante e apenas (01) um abriu a possibilidade para o estudante fazer sugestões, como forma de incentivar a realização das atividades a fim de melhorar as aprendizagens, como por exemplo:

Fulano, participou pouco das atividades orais, mostrou-se muito desinteressado pela disciplina, não se envolveu no debate do livro [...]. Recomendo a entrega de atividades [...] pendentes e participação mais ativa nos debates. **Praticar a fala/escuta e a leitura escrita na classe e em casa é imprescindível para que o estudante amadureça seus estudos sobre [...]. O aluno pode ficar à vontade para sugerir temas e práticas que possam motivá-lo no cumprimento das tarefas (P7- Parecer 7)**

Os demais pareceres descritivos de outras disciplinas estavam mais centrados no desempenho do estudante em forma de comentários ou conceitos (A- atingiu, AP- atingiu parcialmente e NA- não atingiu) e nas questões atitudinais (com ênfase na participação, seja de que “melhorou” ou de que “precisa melhorar” e na entrega de atividades pendentes), como se pode observar nos comentários de alguns dos pareceres observados:

- *Fulano*, apesar de participar pouco oralmente da aula, de maneira geral, durante a apresentação do seminário se saiu muito bem [...]. Sugiro apenas que deixe a timidez um pouco de lado e participe mais das discussões em sala (Parecer 1).

- Relativamente aos aspectos atinentes à aquisição dos conceitos, as atitudes de aprendizagem e aos procedimentos requeridos no processo ensino-aprendizagem, destaco que o estudante desenvolveu uma atividade em [...] que: a) atingiu quantitativamente as demandas de produção textual; b) atingiu os requisitos relacionados a uma intervenção crítico-reflexiva (Parecer 2).

- A = Atingiu os objetivos da 2ª etapa. Apresentou um bom seminário sobre [...]. É frequente às aulas e pontual. Melhorou sua participação nas aulas e recomendo seguir assim (Parecer 3)

- Participação nas aulas- A; Realização de atividades – A; Compreensão dos conteúdos – A (Parecer 4).

- A avaliação deste bimestre é similar à do bimestre passado (Parecer 5)

- 1ª Avaliação individual: 09 questões propostas. Número de questões respondidas: 08. Comentários: o aluno respondeu de forma adequada metade das questões de todo o conteúdo trabalhado. Resultado Geral: rendimento mediano (Parecer 6).

- *Fulano*, participou pouco das atividades orais, mostrou-se muito desinteressado pela disciplina, não se envolveu no debate do livro [...]. Recomendo a entrega de atividades [...] pendentes e participação mais ativa nos debates...” (Parecer 7).

Compreendemos, nesse contexto específico, pois não podemos generalizar, que os pareceres descritivos pouco expressam o desenvolvimento das aprendizagens e as possibilidades para ir além, como proposto por Hoffmann (2014), quando não conseguem informar nada, seja pela escrita redundante e confusa, seja pela praticidade em conceituar com letras sem ter que descrever o processo, os avanços, as dificuldades apresentadas pelo estudante e as sugestões para melhorá-las não são comunicadas. Isso pode ser reflexo de pouca orientação ou mesmo de pouco conhecimento dos docentes quanto à formulação de um parecer descritivo. No entanto, mesmo tendo a possibilidade de conter alguns equívocos, os pareceres ainda são uma importante ferramenta para que o docente descreva, analise e comunique o percurso do desenvolvimento do estudante de forma mais qualitativa e atenta.

Além de colocar o conselho de classe como instância de reflexão sobre a prática pedagógica e de destacar os pareceres descritivos como instrumento de análise das aprendizagens, a Instrução 01/99 também direciona a organização e o funcionamento do conselho de classe do colégio em cinco reuniões ordinárias durante o ano letivo, as quais: a) um conselho de classe no início do ano letivo para fins de planejamento; b) três conselhos de classe para *acompanhamento pedagógico*; e c) um conselho de classe para efeito promocional dos alunos.

Cabe destacar que este documento não menciona a presença dos estudantes nas reuniões para acompanhamento pedagógico, no entanto, no contexto da prática, os estudantes participam do primeiro momento da reunião deste conselho de classe específico.

Percebemos assim que a Instrução 01/99 amplia a configuração do conselho de classe do colégio. Saindo de uma prática mais burocratizada e tradicional, a organização e o modo de funcionamento prescritos neste documento colocam para além da tarefa de avaliar as aprendizagens a possibilidade de isso ser feito por meio do diagnóstico e do acompanhamento pedagógico, de uma forma mais democrática e participativa, com troca de saberes, com diálogo, com interação e principalmente com a corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos no contexto do conselho de classe.

Compreendido como o documento que reflete as concepções da escola e que propõe as ações educativas para promover o desenvolvimento integral do educando, o PPPI do CAp-UFPE (2015) aponta, dentre outros eixos, que a concepção que fundamenta o modo de avaliar as aprendizagens é a de avaliação formativa, definida neste documento como

Aquela que se processa no decorrer de um período e fornece informações que possibilitam explicar, analisar e melhorar o processo que envolve o ensinar e aprender no âmbito da escola. A avaliação, nesse contexto, consistirá numa prática contínua de análise que tem como finalidade contribuir para melhoria das aprendizagens em andamento. A avaliação formativa permite que durante o processo de desenvolvimento do ensinar/aprender ocorram ajustes e regulações, através de intervenções do professor, que colaboram para efetivação da aprendizagem do estudante (CAp, 2015, p. 88).

Sobre o conselho de classe, o PPPI (CAp, 2015, p. 92) destaca:

Como parte do processo de avaliação formativa de caráter dialógico e crítico-reflexivo, o Conselho de Classe, ainda abre espaço para analiticamente se negociar a (re) definição de práticas pedagógicas para se favorecer o aprendizado, especialmente, dos alunos. Como ação coletiva, na discussão, o processo de ensino-aprendizagem é visto de forma global, não fragmentada, com a contribuição dos vários olhares: de alunos, professores equipe pedagógica, família; o conjunto das disciplinas; entre outros. Assim, a integração do grupo para tomada de decisões coletivas é um ganho para o contexto escolar: minimiza-se a hierarquia entre as partes e torna-se o processo educativo mais inclusivo.

O documento acima mencionado fortalece o conselho de classe como a instância escolar que envolve a avaliação numa perspectiva formativa e que ainda promove processos participativos e dialógicos diminuindo o autoritarismo e proporcionando a construção de relações mais horizontais e justas. O conselho de classe é compreendido como espaço de avaliação democrático e participativo:

O Conselho de Classe trata-se de uma instância em que membros da comunidade escolar, tais como professores, equipe pedagógica, serviço disciplinar e alunos, discutem conjuntamente aspectos do processo de ensino-aprendizagem com fins avaliativos. Nesse sentido, é, pois, um espaço basilar da gestão democrática preconizada pela LDB, na medida em que oportuniza momento de participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo pelo diálogo coletivo sobre os caminhos pedagógicos que foram delineados na escola, bem como, em negociação entre esses sujeitos, na medida em que também projeta novas ações a serem alçadas pelo grupo (CAp, 2015, p. 91).

Buscando através dos documentos analisar como o conselho de classe no CAp-UFPE é compreendido e principalmente como se organiza e funciona na construção de processos mais democráticos e de processos de avaliação das aprendizagens mais formativos, observamos ainda as atas de presença dos estudantes nos conselhos de classe para acompanhamento pedagógico durante o ano letivo de 2016.

Quadro 3 - Participação/Presença dos estudantes do CAP-UFPE nos conselhos de classe para acompanhamento pedagógico durante o ano letivo de 2016

TURMA	CONSELHOS DE CLASSE	PARTICIPAÇÃO/PRESENÇA	TURNO
6º ANO A	-	A pasta não estava no SOEP	-
6º ANO B	-	A pasta não estava no SOEP	-
7º ANO A	2º conselho de classe (25/04/2016)	22/30*	Tarde
	3º conselho de classe (27/07/2016)	10/30	Tarde
	4º conselho de classe (26/09/2016)	22/30	Tarde
7º ANO B	2º conselho de classe (25/04/2016)	25/29**	Manhã
	3º conselho de classe (05/07/2016)	20/30	Manhã
	4º conselho de classe (26/09/2016)	24/30	Manhã
8º ANO A	-	A pasta não estava no SOEP	-
8º ANO B	2º conselho de classe (27/04/2016)	16/30	
	3º conselho de classe (27/07/2016)	20/30	
	4º conselho de classe (28/09/2016)	25/30	Tarde
9º ANO A	2º conselho de classe (28/04/2016)	06/30	Tarde
	3º conselho de classe (05/07/2016)	13/30	Tarde
	4º conselho de classe (29/09/2016)	13/30	Tarde
9º ANO B	2º conselho de classe (26/04/2016)	16/30	Manhã
	3º conselho de classe (07/07/2016)	05/30	Tarde
	4º conselho de classe	A ata não foi encontrada	-
1º ANO A	2º conselho de classe	A ata não foi encontrada	-
	3º conselho de classe (05/07/2016)	03/30	Tarde
	4º conselho de classe (26/09/2016)	26/30	Tarde
1º ANO B	2º conselho de classe (27/04/2016)	20/30	Manhã
	3º conselho de classe (07/07/2016)	10/30	Tarde
	4º conselho de classe	A ata não foi encontrada	-
2º ANO A	2º conselho de classe (28/04/2016)	A ata não estava assinada pelos estudantes	-
	3º conselho de classe (05/07/2016)	08/30	Manhã
	4º conselho de classe (29/09/2016)	06/30	Tarde
2º ANO B	2º conselho de classe (26/04/2016)	09/27**	Tarde
	3º conselho de classe (27/07/2016)	07/30	Manhã
	4º conselho de classe	A ata não foi encontrada	-
3º ANO A	2º conselho de classe (28/04/2016)	11/29	Manhã
	3º conselho de classe (08/07/2016)	12/29	Manhã
	4º conselho de classe	A ata não foi encontrada	-
3º ANO B	2º conselho de classe (25/04/2016)	19/27***	Manhã
	3º conselho de classe (07/07/2016)	05/27	Manhã

	4º conselho de classe	A ata não foi encontrada	-
--	-----------------------	--------------------------	---

Dados obtidos no SOEP- Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica.

*A fração representa o quantitativo de estudantes presentes em relação ao quantitativo de estudantes da turma (Exemplo: 22/30 = 22 estudantes presentes de um total de 30 estudantes da turma).

**Segundo informações do SOEP a diminuição do número de estudantes da turma possivelmente foi por saída de aluno ou retenção.

*** Nessa turma haviam casos de saída e de intercâmbio de estudantes.

Tomando esses dados específicos, percebemos que a participação/presença dos estudantes nos conselhos de classe para acompanhamento pedagógico, de modo geral, diminui à medida em que as turmas avançam em níveis de escolaridade. Embora se tenha como proposta a participação dos estudantes como meio de promover processos democráticos e avaliações mais formativas, parece haver um desestímulo ou até descrédito por parte dos estudantes quanto à sua participação neste espaço coletivo. Interessante observar que são as turmas dos 2º anos do Ensino Médio que aparecem nas atas de presença com os menores indicativos de participação.

Nesse contexto, embora as turmas dos 3º anos do Ensino Médio estejam a um passo de sair da escola e que tenham uma demanda mais pesada de atividades e compromissos por causa da preparação para o ENEM, ainda assim, tiveram durante o ano letivo uma maior presença/participação nos conselhos de classe do que os estudantes das turmas do 2º ano.

Temos a compreensão de que um dos possíveis motivos dessa frequência seja exatamente pela própria demanda de tempo e trabalho. Ou seja, é possível que os estudantes dos 3º anos tenham participado em maior número nos conselhos de classe observados como estratégia de argumentação e solicitação aos professores, quanto à modificação da quantidade de atividades e trabalhos, quanto à diversificação da avaliação, quanto à mais compreensão e paciência dos docentes perante as suas ausências e atrasos nas aulas, quanto aos conteúdos que eles sentem necessidade que sejam mais aprofundados e esclarecidos pelos professores; e ainda também, pelo vínculo afetivo.

Observamos que o 4º conselho de classe dessas turmas (3º ano A e 3º ano B), que correspondia ao último, tanto do ano letivo quanto da sua trajetória no colégio, havia uma presença majoritária dos estudantes. Embora não tivéssemos tido acesso à ata de presença desta ocasião, ficou evidente que a grande maioria, para não dizer todos os estudantes, estava participando como forma de reconhecimento e

agradecimento aos docentes e à equipe técnico-educacional que os acompanharam durante os seus processos de desenvolvimento na escola.

Já nas turmas do 2º ano do Ensino Médio durante todo o ano letivo, a presença dos estudantes nos conselhos de classe foi menos expressiva. Nesse contexto, compreendemos que os mesmos podem oscilar entre o descrédito, a desmotivação e a ausência de motivos mais concretos que os levem a participar do conselho de classe. É claro que essa questão merece uma análise mais profunda, por ora não temos elementos substanciais para confirmar qualquer afirmação nossa quanto a este aspecto.

Destacamos que no início de nossa pesquisa havia uma compreensão de que os conselhos de classe quando marcados no horário da tarde dificultariam a participação/presença dos estudantes, já que nesses dias não há aulas e os estudantes viriam à escola nesse turno específico (tarde) para participar do primeiro momento do conselho que geralmente dura menos de 1 hora. Observamos que isso aconteceu com algumas turmas como por exemplo: no 9º ano B, quando o conselho de classe foi marcado no horário da manhã 16 estudantes de uma turma de 30 estiveram presentes na reunião, enquanto que, quando o conselho de classe foi marcado no horário da tarde, apenas 05 estudantes de um total de 30 compareceram e também o 1º ano B (20 estudantes de um total de 30 estiveram presentes no conselho de classe no horário manhã e metade, ou seja, 10 estudantes compareceram no horário da tarde).

Porém, também observamos turmas em que os conselhos de classe foram marcados no horário da tarde e a presença/participação dos estudantes foi bem significativa, por exemplo: o 7º ano A e o 8º ano B. Enquanto que em outras turmas como as do 2º ano onde os conselhos de classe variavam entre o horário da manhã e o horário da tarde, o quantitativo de estudantes que compareceu aos conselhos de classe permaneceu baixo independente do turno marcado.

Isso nos leva a refletir que embora o horário da manhã favoreça a presença/participação dos estudantes, esse fator não pode ser considerado uma regra, de modo que é necessário pensar que para além do horário que está agendado o conselho de classe existem fatores do cotidiano que influenciam na participação/presença ou não dos estudantes nas reuniões dos conselhos de classe para acompanhamento pedagógico de sua turma, como por exemplo, o transporte escolar que no dia que não tem aula não vem ao colégio, o próprio tempo de

participação dos estudantes no conselho de classe que é pouco e que de certa forma atrapalha a rotina dos pais em ir levá-los e buscá-los, entre outros. No entanto, embora as questões do dia a dia tenham alguma influência na participação ou não dos estudantes nos conselhos de classe, e ainda, embora a organização e o modo de funcionamento prescritos nos documentos normativos proponham essas reuniões como democráticas e participativas, é principalmente o modo que o estudante vê e compreende o conselho de classe que interfere na sua decisão em participar ou não destas reuniões. Veremos isso de modo mais aprofundado quando tratarmos as entrevistas dos estudantes.

Quanto ao objetivo deste tópico que foi o de analisar o que os documentos do colégio dizem sobre o conselho de classe, percebemos que as normas e orientações relativas à organização e ao funcionamento deste estão fundamentadas em concepções de avaliação das aprendizagens numa perspectiva formativa, como também se apoiam na ideia de democratização das decisões, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Embora no contexto da prática, algumas normas e orientações sejam ressignificadas devido às diferentes concepções dos diferentes sujeitos que compõem e fazem o cotidiano escolar, os documentos acima analisados - a Portaria 01/93, a Instrução 01/99 e o PPPI (CAp, 2105) - são importantes bases referenciais e funcionais para o andamento e o desenvolvimento de um conselho de classe pois se propõe a atuar favorecendo a construção e/ou o fortalecimento de processos mais democráticos na escola e de avaliações das aprendizagens mais justas e dialógicas.

4.3 O que as observações revelam sobre a organização e o funcionamento do conselho de classe na escola

Para compreender como funciona o conselho de classe no CAp-UFPE fizemos, de início, observações em salas de aulas, na dinâmica de preparação do texto coletivo para o conselho de classe de acompanhamento pedagógico, que conta com a orientação do Serviço de Orientação Educacional (SOE).

Foram duas observações, uma observação em turma do 9º ano do Ensino Fundamental II com uma técnica educacional/psicóloga, e outra observação em uma turma do 3º ano do Ensino Médio com outra técnica educacional/psicóloga.

A dinâmica de preparação do texto coletivo para o conselho de classe tem o objetivo de compor um registro escrito dos estudantes da turma basicamente sobre a autoavaliação da turma e a avaliação dos docentes quanto aos aspectos metodológicos e relacionais com a turma.

O texto para ser lido no primeiro momento do conselho de classe para acompanhamento pedagógico funciona como uma fala coletiva da turma, construído de forma reflexiva, dialógica e negociada entre os estudantes. Ou seja, o texto não deve expressar a opinião de um ou dois estudantes, mas a opinião do coletivo; isso consiste num processo de aprendizado e formação. Em outras palavras, o exercício da fala e da escuta do outro e a negociação ou acordo e ainda a reflexão entre o que deve ser colocado ou não no texto proporcionam aos estudantes o aprendizado do diálogo e do interesse comum, como ainda o aprendizado que é preciso se colocar diante de outros de maneira respeitosa e consciente, tanto na defesa de seus direitos quanto no exercício de seus deveres.

No contexto das observações, percebemos que a construção do texto coletivo é um momento no qual os estudantes estão acostumados e que se mostram bastante à vontade e conscientes sobre a necessidade de se colocarem no conselho de classe seja para trazer solicitações ou críticas quanto para elogios e/ou agradecimentos. Eles demonstram bastante autonomia tanto em relação à atividade de escrita do texto coletivo quanto aos argumentos e às colocações que serão escritos.

Não houve intervenção das técnicas educacionais/psicólogas quanto ao que seria pontuado pelos estudantes. Nem tampouco foi exigido por elas que determinados estudantes escrevessem sobre determinados professores, isso ficou livre para que eles escolhessem sobre quem e o que iriam escrever, contanto que todos os docentes daquela turma fossem avaliados.

No entanto, é importante esclarecer que existem encaminhamentos por parte do Serviço de Orientação Educacional, de modo que não fica nada solto, totalmente a critério dos estudantes. Existe uma ficha modelo a ser preenchida que elenca os seguintes tópicos a serem pontuados pelos estudantes: a) Apresentação e discussão do conteúdo (metodologia do professor); b) Envolvimento da turma com a disciplina (autoavaliação da turma); c) Relação professor-aluno; d) Sugestões (se necessário)²⁷.

²⁷ Informações obtidas na entrevista com a técnica educacional/psicóloga do Serviço de Orientação Educacional durante a pesquisa.

Além disso, observamos ainda que existe o cuidado por parte do SOE de que os estudantes evitem palavras ou expressões que venham causar desconforto ou falta de respeito com o professor e com todos que participam do conselho de classe. Sendo assim, percebemos que as aulas de preparação para o conselho de classe não se limitam à escrita de um texto corrido sobre docentes, com autoavaliação da turma e possíveis sugestões, mas como momentos de aprendizado para a cidadania, onde se exerce o direito à fala, à expressão e o dever do respeito e a tolerância para com o outro. Dessas observações podemos destacar os seguintes momentos:

4.3.1 Observações da dinâmica de preparação do texto coletivo dos estudantes para um conselho de acompanhamento pedagógico

a) A primeira observação da dinâmica de preparação do texto coletivo dos estudantes para o 3º conselho de acompanhamento pedagógico (último conselho que tem a presença de estudantes) foi feita em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, a qual transcorreu da seguinte forma:

No início, a técnica educacional/psicóloga do SOE pediu aos estudantes que fizessem a escrita dos textos sobre cada disciplina para que posteriormente fosse construído um único texto coletivo.

A técnica educacional/psicóloga escreveu o nome de todas disciplinas da turma no quadro branco. Os estudantes se candidatavam a escrever sobre determinada disciplina a partir de seus interesses pessoais, de modo que sobraram algumas no quadro branco. Essa atividade teve a orientação da técnica para que fosse realizada em duplas ou trios.

Conforme o término da escrita de alguns pequenos textos sobre determinadas disciplinas, foi solicitado aos estudantes que escrevessem sobre as disciplinas que faltavam ser contempladas. Isso foi realizado sem contestação.

Quando terminaram, foi feita uma leitura para o grande grupo onde todos podiam intervir com sugestões para retirar ou acrescentar algo nos pequenos textos. Os aspectos mais destacados pelos alunos sobre os professores correspondiam à relação do professor com a turma e à sua metodologia.

Como não deu tempo de concluir, devido ao término da aula, ficou acertado para que nos encontros seguintes com o SOE a turma escrevesse um grande texto, com todas as disciplinas juntas.

Importante destacar que não observamos intervenção alguma da técnica educacional/psicóloga quanto ao conteúdo dos pequenos textos. Em todo momento a turma ficou livre durante o andamento dessa atividade. Observamos que a turma participou bem. Com ressalvas de poucos alunos que insistiam em sair da sala, mas de modo geral, a turma demonstrou compreender a atividade, realizando-a sem objeções. Demonstraram respeito com os professores, procurando palavras adequadas para colocarem suas opiniões e sugestões.

b) A segunda observação da dinâmica de preparação do texto coletivo dos estudantes para o 3º conselho de acompanhamento pedagógico (último conselho com a presença de estudantes) foi feita em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, na qual destacamos que:

Houve uma certa dificuldade da técnica educacional/psicóloga em iniciar a atividade pois os estudantes do 3º ano estavam envolvidos com um trabalho que consistia na gravação de um filme audiovisual de curta metragem. Devido ao prazo de entrega dessa tarefa estar próximo, muitos estudantes se encontravam fora da sala.

Foi sugerido pela técnica à turma, ao invés de concentrar o texto nas queixas e nas reclamações que poderiam existir, a possibilidade de fazerem um texto com uma dinâmica diferente, já que o conselho de classe que viria seria o último que eles iriam participar, uma vez que estavam saindo do colégio.

A turma expressou que já havia pensado nisso – na construção de um texto coletivo com agradecimentos e homenagens aos docentes.

A partir desse entendimento coletivo, os estudantes se reuniram. Observamos um momento de debate entre eles sobre o que escrever acerca de determinado docente. Surgiu a intenção de se fazer críticas ao docente e elogios aos estagiários, um estudante falou: “- *Os alunos agradecem por jogar pelada na hora da aula*”, e um outro completou: “- *A gente finge que aprende, ele finge que ensina e tá tudo de boa*”. Depois de uma breve discussão, decidiram colocar no texto: “*A turma está satisfeita com a relação com o professor e com as aulas*”.

Nesse sentido nos questionamos: se a participação dos estudantes é um dos momentos para resolver determinados incômodos entre professores e estudantes por que não trazer essa questão no texto coletivo? Seria talvez para evitar desgaste no conselho de classe já que estava proposto fazer um texto com um formato de despedida com elogios e agradecimentos? Ou talvez seria porque essa queixa já tinha

sido feita em conselhos de classe anteriores e não havia incentivado mudança nenhuma?

Essas questões são interessantes quando pensamos no quanto o conselho de classe em geral tem sido um momento desgastante e ineficaz. Pereira (2004, p. 189) já afirmou o quanto essas reuniões se resumem para professores como “uma tarefa rotineira, aborrecedora, ineficiente e sem função avaliativa”. Imaginemos, então, como um conselho de classe podem ser desmotivante e frustrante para os estudantes quando suas colocações não são consideradas ou quando não geram modificações que venham a favorecer a sua aprendizagem.

Podemos pensar ainda na relação de poder e autoridade entre docentes e estudantes que existe na sala de aula e que se mantém no conselho de classe. Embora, estes últimos tenham presença garantida neste espaço, isso ainda não estabelece de forma efetiva uma relação horizontal, o que demonstra uma compreensão de que a avaliação apenas diz respeito ao estudante seja em relação à sua aprendizagem, seja a seu comportamento e atitudes, de forma que apenas ele é quem precisa mudar. Dalben (2004) afirma que conselho de classe reflete a relação de sala de aula que existe entre docente e estudante, de modo que ela não muda dentro desse espaço coletivo de avaliação, o que tende a gerar nos estudantes um certo descrédito e desestímulo quanto à sua participação:

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 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 (DALBEN, 2004, p. 67).

Considerando que essa situação é bem frequente no conselho de classe, é possível pensar na atitude dos estudantes em optar por não colocar no texto coletivo a situação que tanto os desagradavam em relação à prática do professor.

Os aspectos mais apontados pela turma no momento da aula de preparação para o conselho de classe foram relativos à metodologia dos docentes (aulas diversificadas, descontraídas), a relação dos mesmo com a turma e à sua forma de fazer a avaliação das aprendizagens: “- *Diferentes formas de avaliação que não sobrecarregam*”.

Foi observado que nem todos, dentre os que estavam presentes, participaram dessa atividade, nem todos falaram, a tarefa da escrita ficou restrita a estudante que estava no computador e aos estudantes que estavam próximos a ela. A orientadora sempre buscava chamar os estudantes mais distantes, perguntando: “- *O que vocês acham? Vocês concordam?*”, eles afirmavam que sim, sem nenhuma outra colocação.

Terminado o tempo, foi acordada entre a orientadora e a turma a continuação do texto nas aulas seguintes, uma vez que ficam disponibilizadas 3 (três) aulas para a preparação do texto coletivo para o conselho de classe, e que essa aula tinha sido a primeira. Não acompanhamos as aulas seguintes por inviabilidade de horário.

Destacamos que nas duas observações referentes à preparação das turmas do 9º ano e do 3º ano para o conselho de classe, não observamos por parte dos estudantes nenhuma estranheza ou incômodo com a nossa presença, o que demonstra que os mesmos estão acostumados com a dinâmica do colégio em se constituir para além do ensino, como um espaço de formação docente e de pesquisa.

4.3.2 Observações no conselho de classe de acompanhamento pedagógico

De modo geral, o funcionamento do conselho de classe para acompanhamento pedagógico de uma turma tem a coordenação de um supervisor de classe, que é um docente da turma, a presença de todos ou da maioria dos docentes, dos técnicos educacionais do Serviço de Orientação Educacional (SOE) e do Serviço de Orientação Educacional e Experimentação Pedagógica (SOEP), dos funcionários do Serviço Disciplinar e dos estudantes e, às vezes, dos estagiários das disciplinas.

Importante ressaltar que todos os estudantes devem estar presentes nos conselhos de classe de sua turma, tanto que o dia de conselho de classe consta no calendário escolar como dia letivo, embora nesses dias a escola pare as aulas para a realização desses conselhos, o que geralmente ocorre durante uma semana toda, ou seja, a escola fica sem aulas durante esses dias a fim de realizar os conselhos de classe de todas as turmas e os estudantes devem comparecer no dia e horário que estiver programado o conselho de classe referente à sua turma. Nesse contexto, o conselho de classe não fica restrito apenas à presença do representante de turma, que embora, muitas vezes, seja quem faça a leitura do texto coletivo, não é somente ele que tem espaço para falar nessa reunião. Todos os estudantes da turma que estão presentes têm o direito à fala dentro do conselho de classe.

Outro ponto a destacar é que os estudantes participam apenas dos conselhos de classe de acompanhamento pedagógico, é proibida a presença dos mesmos no conselho de classe prognóstico (início do ano letivo) e no conselho de classe promocional (fim do ano letivo). Ainda importante esclarecer que os estudantes podem estar presentes nos conselhos de acompanhamento pedagógico apenas num primeiro momento, onde são apresentadas questões mais gerais. No segundo momento, onde são discutidas questões acerca das aprendizagens individuais, os estudantes não podem participar. As reuniões do conselho de classe na escola estão dispostas da seguinte forma:

Quadro 4 - Organização do conselho de classe do CAP-UFPE

CONSELHO DE CLASSE	CARACTERÍSTICA	OBJETIVO
1º (início do ano letivo)	Prognóstico (sem a presença dos estudantes).	Fins de planejamento e conhecimento da turma
2º, 3º e 4º (durante o ano letivo)	Acompanhamento pedagógico (se divide em dois momentos: um primeiro momento com a presença dos estudantes e um segundo momento sem a presença dos estudantes).	Realizar o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes
5º	Promocional (sem a presença dos estudantes)	Realizar a promoção (aprovação) ou retenção (reprovação) dos estudantes

Informações obtidas durante as entrevistas com os participantes da pesquisa e no Parecer 01/99 – CAP-UFPE.

Quanto ao que foi observado, podemos explicar que o conselho de classe de acompanhamento pedagógico da escola de modo geral funciona da seguinte forma: no primeiro momento - o supervisor (a) de classe, que está encarregado de coordenar, abre a reunião com a leitura do texto coletivo da turma, tarefa que geralmente é feita pelo representante de turma. Em seguida, é aberto espaço para que os demais estudantes, caso queiram acrescentar ou enfatizar algo, possam falar. Logo após se abre a fala para os professores, os quais, de modo geral, respondem ao que foi colocado pelos alunos.

Nesse momento, os assuntos tratados geralmente foram pertinentes a questões de metodologia do professor, de relação professor-turma e vice-versa. Depois desse momento de fala coletiva, e com a concordância de todos, o coordenador (a) encerra essa primeira parte do conselho de classe. É feito um intervalo em média de 15 (quinze) minutos, onde logo depois se retoma a reunião com

os representantes dos serviços de orientação, com os professores das turmas e seus respectivos estagiários, com um representante do serviço disciplinar, e sem a presença dos estudantes.

Nos primeiros momentos dos conselhos de classe de acompanhamento pedagógico das turmas dos 9º anos e dos 3º anos observados, o clima foi bastante amistoso, não houve nenhum tipo de debate ou discussão entre estudantes e docentes. Nesse contexto, a dinâmica destas reuniões pode ser descrita do seguinte modo:

a) O primeiro momento do conselho de classe para acompanhamento pedagógico do 9º ano (com a presença dos estudantes):

O conselho foi iniciado com a leitura do texto coletivo dos estudantes, o qual foi composto por elogios e agradecimentos aos docentes, quanto às suas metodologias e às suas relações com a turma. Contudo, observamos que geralmente os estudantes no texto coletivo da turma lido no primeiro momento do conselho, ao fazerem a autoavaliação da turma, sempre apontavam observações quanto aos seus comportamentos e atitudes, ou seja, eles sempre destacavam a necessidade de maior colaboração por parte da turma, como podemos ver nesses registros durante nossa observação no conselho:

*- Elogios à professora e a metodologia, a turma tem relação excelente, o que ajuda bastante. No entanto, **alguns alunos não se esforçam, sugerimos a turma que se esforcem e participem mais;***

*- Conteúdo de forma esclarecedora e direta. **A turma não cumpre com as atividades, sugerimos que a turma cumpra a sua parte;***

*- A professora trabalha bem, mas **a turma se dispersa, tem desrespeito à fala da professora, é preciso maior concentração.** Professora, continue, bom trabalho! (Trechos lidos do texto coletivo dos estudantes no conselho de classe) (Grifos nossos).*

Por conseguinte, os docentes nos seus momentos de fala também fizeram considerações positivas em relação à turma; no entanto, sempre buscavam enfatizar os problemas denominados de “*casos individuais*”:

- A mudança da turma foi muito boa, diferente do outro conselho, houve realmente uma mudança (P1).

- Turma muito boa, legal. Não acho que vocês perdem o foco não! (P2).

- Quero agradecer pela avaliação, o empenho da turma, vocês respondem as propostas, agradeço bastante pelo apoio. Existem **os casos individuais que extrapolam, é preciso rever um pouco** (P3).

- **É preciso passar da consciência para a ação de fato. Os casos individuais a gente vai ponderar. É uma turma muito boa** (P4).

- O trabalho com a turma em geral é satisfatório, **problema são os casos individuais!** (P6) (Grifos nossos).

Observa-se que os estudantes colocam no texto coletivo considerações de que a turma ou parte dela está precisando rever atitudes e mudar comportamentos, enquanto que os docentes não aparentam interesse em saber se precisam mudar alguma coisa. Quando as falas dos estudantes são para agradecer e elogiar, consideram-se verdadeiras, de modo que o professor não precisa modificar nada. Quando as falas dos estudantes são para dizer que eles próprios ou os colegas precisam modificar, de que precisam colaborar e cumprir com as atividades, isso é reforçado pelos docentes: “- *é preciso passar da consciência para a ação de fato*”.

Nesse contexto percebemos que mesmo que o estudante esteja participando do conselho de classe, ele ainda é o centro das avaliações, sejam das avaliações feitas pelo corpo docente como sejam pelas avaliações feitas por eles mesmos (autoavaliação). Os casos individuais destacados pelos docentes indicam que há uma ênfase quanto aos estudantes que estão fora do padrão da turma seja quanto às suas aprendizagens seja pelas questões de comportamento; a avaliação da aprendizagem nesse contexto não é discutida nem aprofundada a fim de levantar diagnósticos nem de fomentar intervenções para que o processo de ensino e aprendizagem avance e/ou melhore.

No entanto, houve também nessa reunião um movimento diferente e interessante, quando elogiada pelos alunos pelo seu modo de trabalhar o conteúdo da disciplina “de forma mais subjetiva e profunda que os outros professores”, a professora respondeu: “- *Obrigada, eu me sinto muito bem trabalhando com a turma. Vocês se sentem acolhidos diante dos sustos?*”. Isso demonstra o interesse da docente em saber da turma como eles se sentem em relação às diferentes estratégias de ensino utilizadas por ela. Não uma simples troca de elogios, foi um questionamento em saber como os estudantes enxergavam e sentiam esse processo de aprendizagem que estava sendo construído. Esse momento fugiu à regra, saiu do ritual de fala e réplica. Abriu naquele momento espaço para que os estudantes falassem mais e sobre algo que não estava programado para o conselho de classe. Os estudantes

responderam que sim, que embora a metodologia fosse bem diferente das que estão acostumados, era interessante e os levava a uma maior reflexão sobre o conteúdo trabalhado.

Num outro momento, ainda no conselho de acompanhamento pedagógico nas turmas do 9º ano, observamos que os estudantes colocaram que a relação da docente com a turma era estritamente profissional e solicitaram à docente que uma aula fosse separada para tratar sobre “fórmulas”. A docente respondeu: “- *Acho que o trabalho tá adequado. Quanto a rever, estamos revendo desde o primeiro dia de aula!*”. Os estudantes riram e o assunto se encerrou nesse mesmo momento. Isso nos remete ao que Dalben (2004) fala sobre as experiências de conselho de classe participativo as quais ela observou:

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 (DALBEN, 2004, p. 66).

Entendemos que embora na sala de aula também possam ser colocadas questões como essas, referentes à metodologia docente, é no conselho de classe por meio da participação estudantil que isso é dito oficialmente diante do coletivo, podendo gerar diálogo e interação entre docente e estudante, mas que também pode reforçar uma relação conflituosa e autoritária entre esses sujeitos. O que é gerado a partir da avaliação que os estudantes fazem sobre os docentes pode servir como reflexão e ajustes na prática docente, mas também pode servir para manter a relação de poder já existente em sala de aula. Isso vai depender das concepções que os docentes têm sobre educação e avaliação que fundamentam suas práticas.

b) O segundo momento do conselho de classe para acompanhamento pedagógico do 9º ano (sem a presença dos estudantes):

O coordenador (a) começa fazendo a leitura de uma lista com o nome dos alunos daquela turma, à medida que ele (a) chama um nome se algum professor quer falar sobre esse aluno se inscreve, e aí se segue com a chamada da lista e com as inscrições dos professores de acordo com o interesse destes.

Terminada a chamada, volta-se ao primeiro nome solicitado e então o professor ou professores que se inscreveram começam a colocar suas observações acerca daquele determinado aluno. Muitas vezes, o que é dito diz mais respeito a questões de comportamento e atitudes do que propriamente questões de dificuldade na aprendizagem. É apontado que o rendimento não está satisfatório, mas isso geralmente vem seguido de que o aluno é desinteressado, brincalhão, desorganizado, calado, tímido, sem compromisso, não participa, se apoia nos colegas, entre outras expressões. Como por exemplo: “- *muito quieta, muito calada*”, “- *apagada, muito apagadinha*”, “- *muito de se pendurar nos outros*”, “- *bonachão*”, “-*leva a coisa do jeito quer*”. No entanto, depois de toda essa explanação de adjetivações e qualificações, os encaminhamentos, de um modo geral, ou ficam sob a tutela do Serviço de Orientação Educacional para conversar com o aluno ou com os pais, ou ainda o próprio professor (a) toma para si a tarefa de conversar com o aluno em particular.

Embora o conselho de classe tenha a presença dos docentes de diferentes disciplinas das diferentes áreas de conhecimento e ainda a presença dos serviços de orientação, ele se apresenta com traços de individualismo, ou seja, cada professor apresenta sua avaliação do aluno a partir do que considera como critério avaliativo, os outros concordam ou discordam, mas não surge o diálogo, não surge a troca quanto ao que pode ser feito ou melhorado. Isso se assemelha ao que Dalben (2004) aponta em sua pesquisa ao observar o conselho de classe:

O foco central dessas reuniões era, especificamente, o reconhecimento de alunos que apresentavam problemas de rendimento escolar em matérias ministradas por um ou vários professores. Caso o baixo aproveitamento fosse apenas nas aulas de um determinado professor, este deveria analisar a situação, procurando resolvê-la; se ocorresse com vários professores, o problema era do próprio aluno, cabendo ao serviço de orientação educacional ou à coordenação de turno comunicar à família ou realizar trabalhos específicos. As discussões não contemplavam as metodologias utilizadas pelos professores ou as atividades de ensino e os instrumentos de avaliação escolhidos para a ação educativa em sala de aula (DALBEN, 2004, p. 134).

Nesse sentido, podemos refletir que para além do objetivo de diagnosticar e apresentar as dificuldades dos estudantes quanto às aprendizagens e ao comportamento e às atitudes, o conselho de classe precisa caminhar no sentido de ampliar a discussão, de favorecer reflexões de quais outros possíveis encaminhamentos e estratégias podem ser adotados para que o estudante seja de fato acompanhado e assistido quanto às suas necessidades de aprendizagem e

desenvolvimento. Essas reflexões e estratégias podem ser desenvolvidas a partir da troca e do interesse coletivo dentro conselho de classe e também fora dele. Desse modo, os serviços de orientação da escola se apresentam como importantes suportes pedagógicos.

Embora o Serviço de Orientação Educacional (SOE) seja frequentemente indicado como encaminhamento, observou-se que o Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP) nenhuma vez foi citado como possibilidade de articulação ou encaminhamento, a fim de maiores reflexões sobre estratégias pedagógicas que pudessem ajudar a desenvolver as aprendizagens dos estudantes. Parece haver uma ideia de que este serviço serve apenas para organizar o conselho de classe e resolver questões pertinentes ao seu funcionamento, de modo que, embora se constitua como o setor direcionado às questões pedagógicas, ele na prática tem conseguido atuar muito pouco junto aos docentes.

Entendemos que isso é reflexo de uma concepção tradicional de educação, na qual o docente é detentor do conhecimento, isento de qualquer falha ou equívoco, de forma que é mais fácil encaminhar o estudante ao SOE, já que este serviço é direcionado ao estudante e sua família, do que pensar na possibilidade de buscar junto ao SOEP refletir sobre possíveis estratégias pedagógicas que lhe auxiliem a melhorar a sua própria prática docente.

O papel do SOEP é organizar os horários do conselho de classe, é também, substituímos supervisor na ausência destes, coordenando o conselho, contribuimos com o debate em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ou até mesmo nos encaminhamentos a serem tomados em relação à turma. **E uma coisa que deveria ser, ter mais ênfase, mas que não tem, era a questão de realmente ter mais encaminhamentos em relação à prática pedagógica do professor**, assim, porque quando eu entrei aqui, [...] eu sempre percebi que ficava meio que o supervisor, ele dificilmente, quase nunca, ele faz encaminhamento pra professor mesmo: – Não, professor ali conversa com o aluno, se resolve e pronto! **E geralmente isso se faz mais encaminhamento pra alunos. O papel do SOEP seria esses encaminhamentos voltados para, para os professores, entendeu?** Mas, é sinceramente, eu, fica difícil, vamos dizer pra mim, no conselho de classe, como representante do SOEP comprar essa briga [...] quando ninguém levanta essa questão, como já vem com essa cultura (TE1) (grifo nosso).

Quando surge uma proposta de encaminhamento ao SOEP, isso deriva do próprio setor, na tentativa de atender melhor algumas situações que não ficaram claras ou bem resolvidas entre docentes e estudantes no conselho de classe:

Mas, aos pouquinhos, a gente tá conseguindo algumas coisas, né. Teve conselhos que quando eu percebi que a questão entre a turma e professor

não ficou bem resolvida, então eu perguntei se aquilo, se aquele encaminhamento estava satisfazendo né, pra não expor o professor, não é? Não expor ninguém, eu propus: - Olha, em relação ao que foi colocado sobre o professor fulano de tal, eu gostaria de saber se é possível marcarmos uma conversa no SOEP com o professor, o representante de turma? Pra não ficar aquela exposição, até porque a gente tem que começar pelas beiradas, porque é uma coisa que é difícil de se fazer aqui, mas a gente tá tentando fazer dessa forma (TE1)

Compreendemos que, nesse contexto, a atuação do SOEP, representado pela participação da técnica educacional no conselho de classe, não se limitou ao cumprimento da rotina no que diz respeito ao funcionamento e à organização, mas avançou um pouco mais no sentido de se incomodar com determinados entraves que não ficaram completamente ou satisfatoriamente resolvidos no conselho de classe. Porém é possível perceber que esse encaminhamento proposto ainda não se refere aos aspectos pedagógicos, está muito mais relacionado a resolver conflitos relacionais entre docente e estudante do que de fato fazer junto ao docente uma análise e proposta pedagógica que venha a favorecer o processo de ensino e aprendizagem na escola.

No entanto, é um movimento inicial de mudança, é uma forma de reivindicar pouco a pouco a condição e o papel do SOEP frente aos problemas pedagógicos que envolvem os docentes; isso remete ao que Luck (2013) classifica como dimensão política da participação, a qual se refere ao sentido do poder que as pessoas têm de construir a sua história e a história das organizações ou instituições das quais fazem parte a fim de torná-las mais significativas e produtivas.

Importante considerar que a ação individual não consegue promover transformações na cultura de uma escola; isso só se alcança por meio da consciência e do esforço coletivo, contudo, compreendemos que esse tipo de intervenção no conselho de classe é um indício que de este espaço coletivo tem sido compreendido como possibilidade de construir processos mais democráticos na escola.

Outro aspecto observado nas reuniões do conselho de classe diz respeito à relação que é feita entre cognitivo e psicológico, ou seja, quando se coloca que a aprendizagem de um determinado estudante está caminhando abaixo do esperado ou diferente do nível da turma, várias vezes é indicado no conselho de classe que o mesmo possivelmente tem algum tipo de problema psicológico ou doença. Isso revela que existe uma busca por uma homogeneidade entre os estudantes, nesse sentido, a

avaliação da aprendizagem se assemelha a um julgamento do mérito e do valor a partir de um padrão/nível pensado e esperado pelo docente.

Essa situação é semelhante ao que Mattos (2005) revela em sua pesquisa, sobre a facilidade com que docentes no contexto do conselho de classe fazem atribuições de causas psicológicas ao fracasso do desempenho dos estudantes, sem elementos ou conhecimentos suficientes para tal relação. “A emissão de julgamentos fatalistas, preconceituosos e discriminatórios sobre alunos e alunas que apresentam “dificuldades educacionais” não é coisa rara nesse contexto” (MATTOS, 2005, p. 218).

Salientamos que existem casos que de fato são comprovados pelo SOE de que o estudante faz sim algum tipo de terapia ou tratamento de saúde. Observamos que quando esses casos foram levantados no conselho de classe, foram tratados com bastante seriedade e interesse dos docentes e orientadores a fim de pensar em estratégias que ajudassem o estudante a ampliar o seu desenvolvimento.

Observamos ainda no conselho de classe que elogios foram feitos, reconhecimentos de que o estudante está modificando positivamente, de que é necessário encorajá-lo, incentivá-lo, ou seja, existem momentos no conselho de classe em que alguns professores não somente ressaltam os aspectos negativos, mas informam também os aspectos positivos, os de evolução, de desenvolvimento, como podemos observar nessas falas:

- Importante incentivá-la, falar pra ela confiar, valorizar as conquistas, seus trabalhos, seus textos (P6).

- Vem se esforçando, pra quem diz que não gosta da disciplina, tá tentando fazer algo (P4).

- Tem um esforço tremendo, a gente precisa valorizar, valorizar o que ela faz, porque ela sofre comparações em casa, é preciso ajudá-la (P6).

Esses momentos, embora menos frequentes no conselho de classe, são importantes, pois ajudam a quebrar ou desconstruir um pouco a prática de avaliação como comprovação de resultados. O elogio informa a outros docentes que o estudante tem a possibilidade de avançar, e que isso às vezes depende de maior apoio ou de uma outra forma do docente conduzir o processo de ensino, de modo que se compreenda que “Cada manifestação do aluno é indício de continuidade, por onde o professor deve prosseguir” (HOFFMANN, 2008, p. 21). Nesse sentido, o conselho de

classe ganha fôlego para cumprir a tarefa de acompanhar as aprendizagens tal como está proposto.

c) O primeiro momento do conselho de classe para acompanhamento pedagógico do 3º ano (com a presença dos estudantes):

Como os estudantes dos 3º anos do Ensino Médio estavam participando do último conselho de classe do ano letivo e do último de sua vida escolar, pois estavam prestes a sair da Educação Básica e entrar na Educação Superior, não houve no primeiro momento do conselho de classe queixas ou solicitações significativas. As reuniões do conselho de classe dessas turmas (3º ano A e 3º ano B) foram em clima de despedida, muitas homenagens e elogios recíprocos entre os estudantes e os docentes, todos podiam se expressar, parecia não haver hierarquias entre os presentes, houve trocas e interação.

Observamos que a única colocação que demandou um pouco mais atenção foi quando os estudantes pontuaram a demora de um professor em terminar a aula, fato que prejudicava a saída dos alunos para os cursinhos. O professor, por sua vez, explicou que sempre espera alguns minutos os alunos que estão fora da sala para começar a aula e isso tem reflexo no tempo do término da aula.

Uma questão bastante abordada pelos professores foi em relação às frequentes faltas dos alunos e aos atrasos nas aulas. Isso também foi conversado de forma tranquila, e os docentes na grande maioria afirmaram compreender que este último ano na escola é atípico, e que os estudantes estão ansiosos e cansados com uma rotina de estudos muito pesada, contudo, continuaram a advertir os estudantes para que tivessem mais atenção e cuidado com as faltas e com as atividades pendentes.

Terminado o tempo do primeiro momento do conselho de classe, foi dado um intervalo e a reunião foi retomada logo em seguida, com os docentes, orientadores educacionais, alguns estagiários e sem os estudantes.

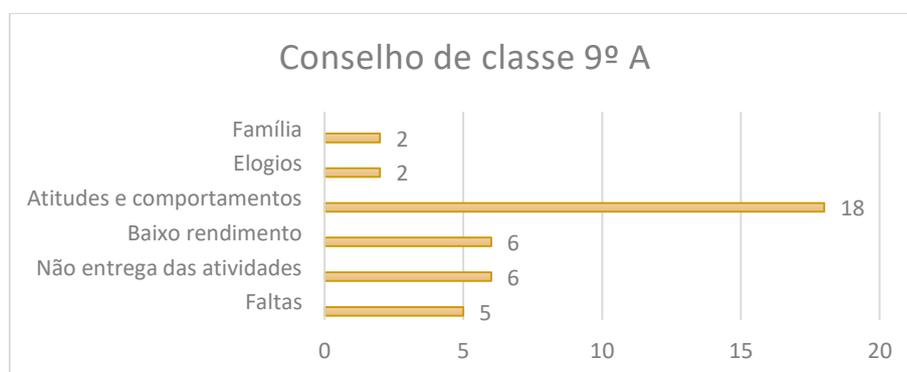
d) O segundo momento do conselho de classe para acompanhamento pedagógico dos 3º anos:

A dinâmica dessas reuniões que correspondem aos conselhos de acompanhamento pedagógico das turmas dos 3º anos A e B não foi diferente da dinâmica dos conselhos de classe dos 9º anos A e B acima descritos. Os nomes dos estudantes foram chamados pelo coordenador do conselho e os docentes iam se inscrevendo para falar sobre determinado estudante à medida que tinham necessidade.

Os pontos mais destacados pelos docentes nesse momento tinham mais relação com a grande quantidade de faltas e quanto à não entrega de atividades e trabalhos. Observamos que poucas vezes foram feitos comentários sobre questões de aprendizagem. Quando o rendimento ou desempenho de algum estudante estava aquém do esperado entrava-se novamente nas questões atitudinais. Nesse contexto, houve vários encaminhamentos ao SOE para que chamasse os pais para comparecer à Reunião de Pais e Mestres que estava agendada para um dia próximo, como ainda ficou para alguns docentes conversarem pessoalmente com o estudante.

Fazendo um levantamento em nosso diário de campo, a partir das observações nos conselhos de classe para acompanhamento pedagógico das turmas do 9º ano e do 3º ano, verificamos que os pontos mais destacados pelos docentes foram:

Gráfico 2 - Aspectos mais levantados pelos docentes no conselho de classe para acompanhamento pedagógico das turmas dos 9º anos A e B



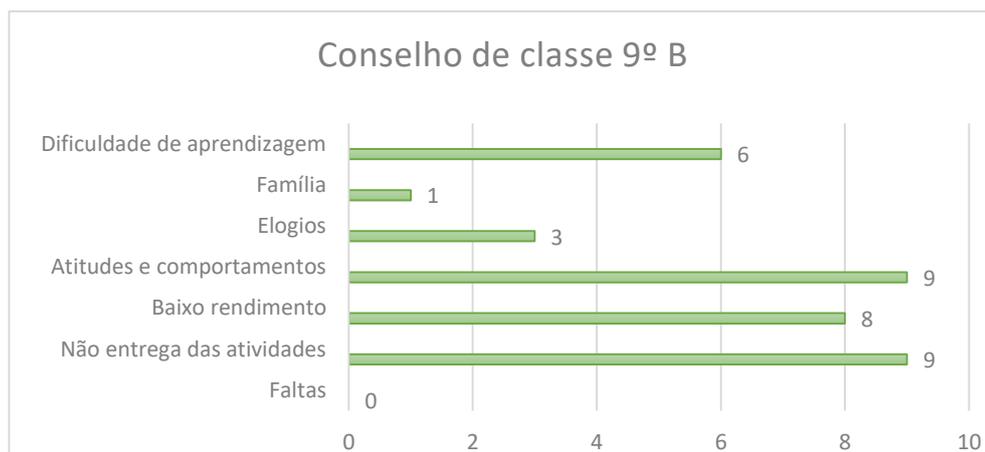
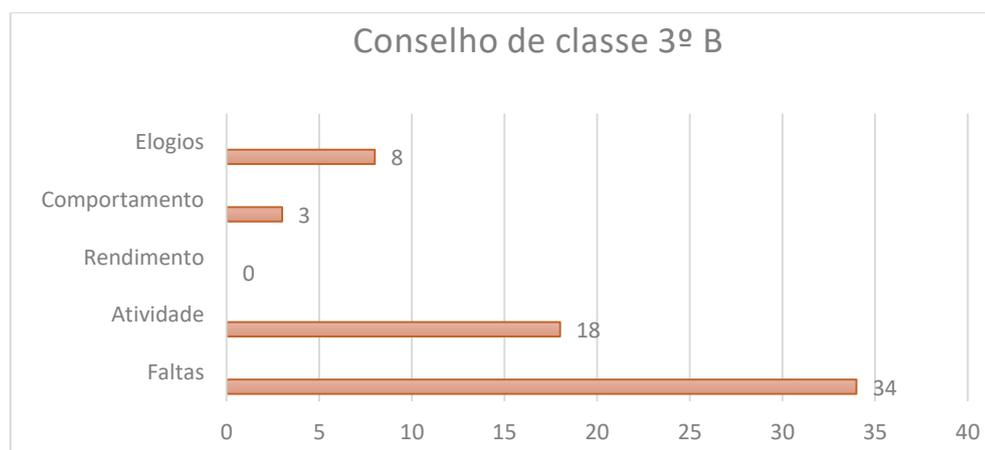
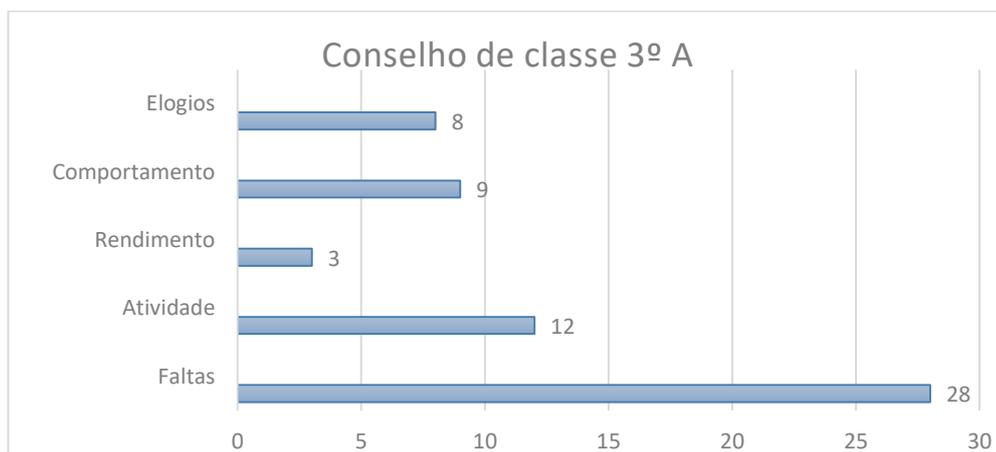


Gráfico 3 - Aspectos mais levantados pelos docentes no conselho de classe para acompanhamento pedagógico das turmas dos 3º anos A e B



Observa-se nesses quadros que as questões atitudinais ganham maior destaque nas falas dos docentes, geralmente se referem a: “*desorganização, descompromisso, desinteresse, não participa, não fala, não investe nos estudos, conversa demais, brinca muito*” etc. Em seguida vem a não entrega ou não realização

de atividades ou trabalhos, que mais uma vez é interpretado pelos docentes como: *“não tem interesse, não investe, faz do jeito que quer, devagar”*, entre outros. O contexto familiar aparece poucas vezes como fator que influencia negativamente no desenvolvimento das aprendizagens. Os elogios foram no sentido de mostrar aos outros docentes que embora o desempenho das aprendizagens ainda não fosse satisfatório o estudante estava se esforçando, buscando avançar e melhorar em relação à realização de atividades e trabalhos.

Destacamos que no contexto do conselho de classe do 9º ano A as falas dos docentes acerca do baixo ou insuficiente desempenho de determinados estudantes estavam mais relacionadas às questões comportamentais, ou seja, os estudantes não aprendiam mais porque não tinham atitudes ou comportamentos que favorecessem as suas aprendizagens. Como por exemplo: *“Teve queda de potencial, conversa demais” (P3)*; *“Baixo desempenho, disperso, anda perdendo as coisas de novo” (P5)*; *“Calada demais, não vinha bem nos outros conteúdos, ela não fala é difícil chegar a ela” (P6)*.

No contexto do conselho de classe do 9º ano B, as falas dos docentes relacionavam as dificuldades de aprendizagens (questões cognitivas) como as possíveis causas para o baixo ou insuficiente desempenho dos estudantes, ou seja, eles não relacionavam questões de comportamento ou atitude como o caso acima exemplificado para justificar ou explicar o pouco desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. As causas para tais desempenhos eram decorrentes de problemas de interpretação, de conhecimentos básicos, entre outros: *“Não consegue justificar as respostas, não tem nada substancial, erros de operação básica” (P6)*. *“Ele não compreende o que tá lendo” (P4)*. *“Tem necessidade de abstrair, dificuldade de verbalizar” (P6)*

Já nos conselhos de classe das turmas do 3º ano A e B, foi possível observar que os docentes falam mais sobre as faltas e as atividades que ainda não foram entregues ou não realizadas.

Observa-se que as faltas dos estudantes às aulas, seguida pela não entrega ou não realização de atividades, são o assunto mais discutido e apontado pelos docentes no conselho de classe das turmas do 3º ano, enquanto que, por outro lado, as questões quanto ao baixo ou insuficiente rendimento ou desempenho dos estudantes parece não ser ponto de grande preocupação para os docentes neste momento, visto que todas as atenções estarão voltadas para o ENEM. Inclusive os

estudantes, como é de conhecimento de todos, participam de aulas preparatórias em cursinhos fora do ambiente do colégio. Percebe-se que a realidade dos 3º anos se constitui um rito de passagem necessário para cumprir com as obrigações da organização escolar.

4.4 O conselho de classe e as compreensões dos sujeitos participantes

Para compreender se a representação e/ou participação dos estudantes no conselho de classe contribui para a construção de uma avaliação da aprendizagem formativa e para os processos democráticos na escola, buscamos, além dos documentos normativos da escola e das observações, apreender por meio de entrevistas as falas de sujeitos envolvidos com o conselho de classe com o objetivo de analisar os diferentes olhares e compreensões acerca dessa instância colegiada.

Desse modo, destacamos nesse primeiro momento como os estudantes, docentes e técnicos educacionais enxergam e compreendem a representação, a participação dos estudantes no conselho de classe da escola, em seguida buscaremos compreender como o conselho de classe é visto e compreendido pelos sujeitos participantes dessa pesquisa e quais os significados da representação e/ou participação estudantil no conselho de classe, os processos democráticos na escola e a avaliação das aprendizagens.

4.4.1 O que os participantes da pesquisa falam sobre *representação e participação* estudantil no contexto do conselho de classe da escola:

A representação estudantil é uma atividade que busca promover maior participação dos estudantes nos processos democráticos e funcionamento da escola. Devido ao grande número de estudantes de uma turma e pela impossibilidade que todos tenham presença garantida nos espaços de discussão e decisão coletiva, escolhe-se por meio de votação direta dos estudantes um ou dois colegas que possam assumir a tarefa de representá-los nesses espaços a fim de garantir seus direitos e interesses. Por meio dos representantes de turma, os estudantes conseguem ter voz garantida quanto aos problemas que dizem respeito à estrutura física da escola, às metodologias dos docentes, à organização de eventos e atividades como jogos, gincanas, feiras de conhecimento, entre outras. No contexto do CAp-UFPE, os

representantes de turma são escolhidos pelos colegas de turma mediante o voto; estes representantes atuam em outras instâncias da escola como no Grêmio Estudantil, no CRT e ainda no CTA onde, recentemente, por pedido deles próprios foi conquistado o direito de voz e voto nesta instância consultiva e deliberativa do colégio.

No âmbito desta pesquisa, procuramos perceber como a representação num sentido mais geral é compreendida por estudantes, docentes e técnicos educacionais, e em seguida perceber como a representação dos estudantes no conselho de classe é vista por estes sujeitos.

Segundo os **estudantes**, de uma forma mais geral, a representação está relacionada à tarefa que se delega a alguém para fazer a **comunicação** entre o grupo o qual ela representa e outro grupo no qual ela se insere na defesa dos interesses do grupo que pertence:

*Eu acho que representar é quando um grupo de pessoas delega a você para aquela função confiando que você **vai poder ter voz pra falar por todo o mundo**, do grupo determinado (Estudante 1)*

*Pra mim, representação é quando um indivíduo ou um grupo de pessoas **responde por um grupo maior, tem a responsabilidade de defender seus interesses e de falar por eles** (E2)*

*A representação é uma forma de fazer pessoas interessadas participarem da dinâmica do colégio mais ativamente, e também de **levar informação e acolher as demandas dos alunos em geral** (E3)*

*Uma pessoa ou um pequeno grupo de pessoas, **que recolha a opinião de um grande grupo e passe a mesma para um âmbito maior** onde serão feitas as decisões com base em votações, onde a opinião dos alunos é quase sempre bem representada (E6) (Grifos nossos)*

Mesmo demonstrando compreender a representação dos estudantes como um exercício de fala e de defesa do interesse coletivo, observamos que os estudantes às vezes atribuem ao representante de turma um papel de **liderança**:

*Assim também pela responsabilidade que ele assume né, tipo, de pensar pela turma e tal. [...]. **Uma função importante do representante no conselho de classe, que não é oficial, mas de ter essa percepção, tipo da turma entendeu?** Porque ele tem essa responsabilidade de falar por todo o mundo. Então eu acho importante ele pensar nisso, pensar em coisas que as pessoas podem não ter pensado, ou então, pensar nas coisas mais urgentes e tal (E1)*

***Tomar a frente das coisas, conseguir ter clareza melhor do que, das coisas.** Conseguir ver melhor as soluções assim que a gente tem, os meios de soluções que a gente pode tomar pra resolver determinada dificuldade enquanto turma (E5) (Grifos nossos)*

De acordo com Luck (2013, p. 41), a participação como representação corresponde a nossas ideias, expectativas, valores e direitos sendo manifestados e levados em consideração por meio de uma pessoa acolhida (representante) que tem a capacidade de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim.

No entanto, observa-se que parece haver uma dimensão “oficial” de representação que coloca para o estudante representante de turma a função de intermediar a comunicação entre seus colegas e os docentes e técnicos dentro do conselho de classe e uma outra dimensão de representação “não oficial”, como expresso nas falas acima citadas (E1, E5), que colocam também para o representante de turma a tarefa de pensar pelo grupo do qual faz parte.

Compreendemos que essa ideia apresentada por alguns representantes de turma de pensar sobre o que o grupo não pensou ou de tomar à frente em algumas situações, não é exatamente pelo poder em si, mas pela ocasião de em alguns momentos não poder contar com o apoio do grande grupo e nesse sentido ele fica só, tendo que falar e responder pelo grupo que representa, mas que muitas vezes não o apoia ou acompanha, não mantendo a comunicação constante entre representante e representados.

Embora a escolha do representante de turma aconteça democraticamente por meio do voto dos estudantes, como acontece no contexto do CAP-UFPE, ela deixa de ser democrática e assume características do que Luck (2013) chama de “arremedo de participação ou falsa democracia” quando não existe a colaboração dos demais estudantes na tarefa de se pensar sobre o que se quer para a turma. Em outras palavras, é necessário que todos os estudantes estejam comprometidos com as causas e com os interesses do grupo não só colocando alguém para falar por eles, mas que permaneçam juntos ao representante dando-lhe apoio e suporte em seu trabalho.

Considerando o sentido clássico de democracia como o governo do povo, pelo povo e para o povo, participar não significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho. Ele implica trabalhar com a pessoa na consecução das propostas definidas e assumir sua parte de responsabilidade pelos resultados desejados (LUCK, 2013, p. 42).

O papel do representante de turma no contexto do conselho de classe do CAP-UFPE é bastante interessante, porque embora exista certo grau de importância quanto à sua atuação na execução de algumas atividades relacionadas a “*digital os textos*

que são escritos e discutidos em turma, enviar para o professor do SOE, comparecer aos conselhos de classe, ler os textos, entre outras (E3)”, essas atribuições vão diminuindo à medida que vão sendo realizadas também por outros estudantes, de forma que é nos anos do Ensino Fundamental que a representação estudantil dentro do conselho de classe ganha mais força e importância, enquanto que nos anos do Ensino Médio, conforme o tempo de vivência na escola, a representação estudantil no conselho de classe parece diminuir sua atuação e importância.

Compreendemos que isso acontece porque a própria organização e o funcionamento do conselho de classe do colégio abrem espaço para que todos os estudantes participem; nesse contexto, conforme vão participando, os estudantes vão aprendendo, e aprendendo vão se tornando maduros e experientes, assumindo então o papel de sujeito ativo e responsável dentro do conselho de classe, como se observa em um trecho da entrevista com estudante, quando se questionou sobre o papel do representante de turma no conselho de classe da escola:

*É porque... (pausa), tem essa divisão, mas agora como a gente é mais terceiro ano, acaba todo mundo falando mais entendeu? Cada problema. Mas eu acho que é importante a participação dos representantes justamente nas séries iniciais que não tem muita vivência ainda no colégio, ou muita.... como eu posso dizer? Proximidade! Não sei se proximidade é a palavra certa, mas é que eu não tô conseguindo outra melhor! Mas, como é, é... (pausa) a gente tem uma vivência maior aqui no colégio, acaba que meio, que perdendo a função assim, o representante no terceiro ano. **Porque todo o mundo já passou sete anos no colégio e já conhece o que, como é a burocracia aqui. Eu acho que cada um acaba tomando mais à frente.** Mas, nas séries iniciais é bastante importante (E5) (Grifo nosso)*

De um modo geral, independente dos anos, segundo os estudantes entrevistados, o papel do representante de turma no conselho de classe pode ser feito por qualquer outro estudante que esteja presente no conselho de classe:

*Os representantes de turma, nos conselhos de classe têm basicamente o papel de ler os pareceres produzidos pelos alunos sobre os professores. **O representante não desenvolve um papel muito diferente que os outros alunos nos conselhos. Ele pode, se for desejo da turma, reportar uma fala da classe, mas qualquer um pode fazer isso!** (E2)*

*Normalmente o conselho de classe é **um ambiente para que todos os alunos se expressem e possam falar, não deixando somente esse papel com os representantes e sim, abrindo para todos os alunos presentes** (E6) (Grifos nossos).*

Observamos que neste contexto a representação dos estudantes no conselho de classe parece não ser o modo de participação mais significativo, existe uma

compreensão por parte dos estudantes entrevistados de que o conselho de classe é uma instância democrática e participativa na escola, de modo que todos os que estão presentes têm a liberdade de expressão e fala.

Para os **docentes**, a representação, num sentido mais geral, também está ligada à **comunicação**, ou seja, é a atuação de uma ou mais pessoas escolhidas por um grande grupo para levar a uma instância maior as reivindicações e os interesses do grupo que representa.

Representação se a gente pensar no princípio democrático, moderno, a representação é a escolha de alguém que vai levar as reivindicações, as demandas de um grupo, isso é representação, no meu entendimento (P3)

Diferentemente de alguns estudantes que revelaram que, por vezes, o papel do representante de turma na escola é também o de pensar e de tomar a frente de algumas soluções pelo grupo do qual faz parte, os docentes revelam uma visão mais aprofundada sobre representação. Para eles, não cabe ao representante atuar sozinho, de modo que é obrigatório que ele leve e defenda a opinião de um grupo, não a sua ideia pessoal. A representação é entendida pelos docentes a partir de uma perspectiva mais **democrática**:

*Representação é levar voz de um segmento né, segmento de alunos, pode ser de professores, estar representando uma ideia de uma classe né, de um conjunto de pessoas. **Não é simplesmente levar a sua ideia exclusiva, é levar a ideia de um segmento (P4).***

*Representação pelo menos na área de gestão seria aquela pessoa que tem o papel de levar à demais instâncias não é, a opinião de um grupo, o que é mais consensual num grupo, então no conselho de classe, os representantes de sala, eles têm por exemplo, um papel fundamental de passar para os presentes não é, o que é que aquela turma tá observando em relação a ela mesma, em relação a cada um dos docentes não é, **e também trabalhar no sentido de ser fiel ao que o grupo tá opinando e não chegar com a sua opinião particular né, já que ele está representando um coletivo (P2)** (Grifos nossos)*

Para os docentes, dentro do contexto do conselho de classe do CAp-UFPE, não há uma grande diferença entre o representante de turma e os outros estudantes presentes nesta reunião. A própria configuração de organização e funcionamento do conselho de classe da escola com a participação de todos os estudantes da turma não coloca a representação como a forma de participação mais usual:

Olhe, francamente, ele vai estar presente ali como os outros alunos também estarão, não é só o representante, porque eu já vi conselhos de outras escolas que é só o representante de turma que participa, os outros alunos

não participam. Basicamente o que vai diferenciar ele dos outros é que ele vai ler o relatório, mas assim, os outros também podem e devem contribuir com o debate, não só o representante de turma (TE1)

Representação é alguém que represente cada grupo, cada pensamento, só que eu acho que no caso do conselho não tem representação nesse sentido, porque todos os alunos podem estar presentes, então cada um ali estaria representando a si mesmo e todos representando a turma. O sentido de representação seria se tivesse alguém representando a turma, alguém em nome de, mas todos podem estar lá (P5)

[...] a gente tem a representação do aluno como porta voz das reivindicações de turma, mas todos podem falar. Então o conselho eu diria que ele ainda não é o conselho de representação. Porque como a escola organiza o conselho de classe, o primeiro momento do conselho de classe pode participar todos os alunos da sala. [...]. Então na representação do conselho de classe da gente, eu diria que ele não tem a representação, ele tem todos os integrantes mesmo (P6) (Grifos nossos)

Compreendemos que estudantes, docentes e técnicos educacionais enxergam a representação como um mecanismo de participação que estabelece a comunicação de demandas e problemas entre dois grupos distintos, para que estes possam ser resolvidos.

Para os estudantes, além da comunicação para levar as demandas de um grupo que representa para que isso possa ser resolvido juntamente com outro grupo, o representante tem por vezes que atuar fazendo análises sobre as possibilidades de resolução, verificando o que ainda não foi pensado e ainda levantar as questões mais urgentes do grupo que representa para que isso seja comunicado. Nesse sentido, observa-se que possivelmente não existe uma pretensão de exercer o poder ou de estabelecer uma relação de hierarquia no grupo, o que parece haver é pouca compreensão de que ao delegar a alguém a tarefa de representação estamos também comprometidos com a execução dessa tarefa, ou talvez exista um certo descompromisso e falta de interesse em compartilhar da responsabilidade de agir pelo coletivo.

Já para os docentes, não há dúvida que a representação se constitui numa tarefa na qual o representante de modo algum pode colocar suas opiniões ou impressões pessoais. O que deve ser comunicado são as demandas e os interesses definidos de modo consensual pelo grupo como um todo. No entanto, não há divergências entre estudantes, docentes e técnicos educacionais quanto à pouca atuação da representação estudantil no contexto do conselho de classe do CAP-UFPE, uma vez que a participação de todos os estudantes tem sido estimulada como

meio de promover processos mais democráticos e formativos no ambiente escolar, o que nesse contexto torna-se um diferencial quanto ao modo de gerir conflitos, relações interpessoais entre estudantes e docentes, a avaliação das aprendizagens e o próprio processo de ensino e aprendizagens.

Partimos da hipótese que a participação dos estudantes no conselho de classe pode contribuir para a diminuição ou ruptura dos processos autoritários e excludentes presentes nos conselhos, onde a avaliação da aprendizagem se detém à verificação dos resultados dos desempenhos dos estudantes sem nenhuma reflexão da prática docente e sem nenhuma possibilidade de intervenção pedagógica para que se amplie ou melhore o desenvolvimento do estudante. Também compreendemos que a participação de todos os estudantes de uma turma no momento do conselho de classe pode melhorar a relação docente e estudante e ainda viabilizar a construção ou o fortalecimento de práticas mais democráticas a partir do diálogo e da negociação e acordos estabelecidos no coletivo.

A fim de refutar ou de confirmar nossas hipóteses, fomos à procura dos diferentes olhares e compreensões acerca do que seria a participação, num sentido mais geral; depois, de como a participação estudantil e a participação docente no conselho de classe são percebidas. Buscamos entender ainda se a participação dos estudantes no conselho de classe é importante e/ou necessária para a escola e ainda quais os fatores que estimulam ou não a participação dos estudantes nas reuniões do conselho de classe do CAP-UFPE.

Buscando entender de que maneira a participação é compreendida pelos diferentes sujeitos presentes numa reunião de conselho de classe, solicitamos dos estudantes, docentes e técnicos educacionais participantes da amostra de pesquisa uma definição do que seria participação.

Para os **estudantes**, a participação não diz respeito apenas ao estar presente numa reunião, ela está relacionada ao sentido de **oportunidade** para expressar ideias e opiniões, de externar e de discutir os problemas com objetivo de resolvê-los e ainda como forma de colaborar com o grupo:

Expressar sua opinião para o grande grupo, e/ou estar presente para ouvir o que tem a ser falado sobre você (E6).

É, se você sente que tem algum problema, alguma dificuldade ou até algo positivo que você quer externar, isso sempre pra tentar avançar, sempre tentar melhorar, acho que é isso (P5).

A participação é a forma mais efetiva de contribuir para que os objetivos do conselho de classe sejam atingidos. Participar não é apenas indo ao conselho, mas também nas discussões sobre os professores em classe, durante a construção dos textos, que ao meu ver é a mais importante (E3) (Grifos nossos).

Importante refletir que falar ou debater uma questão num determinado grupo não significa necessariamente estar participando. Luck (2013, p. 39) explica que frequentemente em reuniões escolares com professores, pais ou alunos é possível perceber que “a reunião é considerada boa quando o nível de ‘falação’ é elevado e quando os ‘participantes’ ficam satisfeitos pela oportunidade de se fazerem ouvir”. No entanto, é necessário compreender que a participação solicita sim a presença e a fala, mas fundamentalmente exige o interesse e o compromisso com o que está sendo colocado no grupo a fim de se alcançar os objetivos esperados por todos. Para a autora (2013), participar expressando ideias e discutindo só tem efeito quando se alcança o avanço por meio de um processo de compartilhamento de entendimentos sobre o que foi discutido e quando se tomam decisões para enfrentar os desafios e as limitações compartilhando o poder e a responsabilidade pela sua realização. Nesse contexto, observamos que a participação dos estudantes no conselho de classe da escola às vezes ganha um sentido de engajamento, que de acordo com Luck (2013) significa estar envolvido no processo e ainda assumir a responsabilidade de agir com empenho e competência a fim de alcançar os resultados desejados:

*A gente teve um caso agora, eu acho que foi no terceiro bimestre ou foi no segundo bimestre que uma turma tava tendo muitos problemas com um professor específico, e aí, eles tomaram, porque esse problema já vinha acontecendo com outras turmas anteriormente, **então eles tomaram a frente pra tentar resolver esse problema de uma forma que eu acho que nunca foi vista no colégio. Então eu acho que cada vez mais, quanto tempo vai passando, mais os alunos ficam cada vez mais engajados, nesse senso de mudança mesmo. De ver um problema e tentar resolver (E5) (Grifo nosso)***

Para os **docentes e técnicos educacionais**, participação num sentido geral varia entre a ideia de participar **para falar, para expor ideias ou argumentos, ou participar para ouvir e refletir e ainda participar para tomar decisões.**

*Veja, a participação pode se dar de diversas formas na minha perspectiva é, desde a participação enquanto escuta, eu acho que ouvir é uma forma de participar né, e aquela escuta atenta. **Não adianta estar presente, mas não está muito ali né? Então a participação, ela se dá pela escuta, pela fala, ela se dá pela, através do processo de reflexão sobre aquilo que é escutado, que é falado né? (P4).***

*Bem, participação a meu ver, não é somente estar presente fisicamente, nem uma participação, se a gente for pensar numa participação de cunho democrático, tá certo? **Participação de cunho democrático ela vai envolver a possibilidade do sujeito tomar parte nas decisões.** [...] participação democrática necessariamente ela tem que tomar, tem que ter as pessoas envolvidas no processo, se estão interessadas naquele processo elas tem que ter parte nas decisões (TE1) (Grifos nossos).*

Observa-se que para os docentes a participação é atribuída de um sentido maior, não se restringe à presença, à expressão ou à discussão de ideias; compreende também uma escuta atenta que possibilite uma reflexão acerca do assunto ou problema discutido pelo grupo e ainda também a possibilidade de fazer parte na tomada de decisão. Todos esses aspectos são inerentes à participação, no entanto, é preciso atentar que não basta discutir, refletir ou tomar parte nas decisões, se não houver de fato um comprometimento com acompanhamento e cobrança pela realização do que foi decidido. É comum observar nas escolas um movimento dito participativo onde se propõem reuniões com docentes, estudantes e até pais a fim de tomar decisões, porém o que acontece frequentemente é a pauta vir elaborada com opções para que os participantes apenas digam sim ou não. Nesse contexto, os “participantes” podem até decidir, mas há de se atentar que não houve troca de ideias e opiniões, não houve reflexão sobre o que se vai decidir, apenas houve uma votação entre a opção A ou a opção B; isso não incentiva a colaboração nem tampouco contribui para o acompanhamento ou cobrança pela realização da atividade escolhida. Por isso enfatizamos que tomar parte nas decisões é tornar-se responsável, é assumir-se colaborador e fiscalizador concomitantemente.

Questionados sobre como percebem a participação docente no conselho de classe, os participantes da pesquisa revelaram que ela acontece a partir de duas perspectivas, de forma que se observa que para cada uma dessas ocasiões o modo de participação ocorre de forma diferente e com objetivos distintos:

- 1) A participação docente junto à participação estudantil - acontece no primeiro momento do conselho de classe de acompanhamento pedagógico. É o momento onde os estudantes apresentam um texto coletivo construído em sala de aula com as avaliações sobre cada docente da turma. Serve mais como um momento de devolutiva, de feedback ao que foi colocado pelos estudantes:

*A participação do docente, isso pensando do lado mais do docente, precisa ser uma participação de certa forma mais ativa porque ele tem que dar uma devolutiva perante toda a turma. [...] **A partir do momento que a turma faz uma avaliação sobre ele, meio que o professor precisa dar uma devolutiva né?** (P4).*

*Falam da turma de um modo geral, e **tiram dúvidas sobre o que os alunos escreveram a respeito deles** (E3) (Grifos nossos).*

Observamos que a participação dos estudantes no conselho de classe por meio das avaliações sobre a metodologia e sobre a relação com o docente pode favorecer avanços no processo de ensino e aprendizagem. Pois, sem as colocações dos estudantes sobre o trabalho docente e sobre as dificuldades que interferem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagens, o conselho de classe permaneceria limitado ao olhar de apenas um dos sujeitos envolvidos nesse processo, de modo que não seria possível corrigir o que não vem funcionando bem em termos de metodologia. Nesse contexto, observamos que para docentes e técnicos educacionais, a participação dos estudantes no conselho de classe ganha um papel de relevância porque

*É, porque é o momento que eles podem falar pra todos os professores, todos os colegas. É uma instância oficial da escola, um espaço aberto próprio pra que eles é, externalizem o que sentem, o que estão pensando. **É importante, se eles não participam, se eles se calam, dá pra o professor ter a ideia de que tá tudo bem e aí você não tem como corrigir o problema, imaginando que está tudo bem como também, você não consegue ter uma visão da sala sem a fala deles, fica só na fala dos professores e as vezes para o professor tá tudo bem e a realidade pode ser bem diferente** (P5)*

*Com certeza. Porque se não tiver o momento da fala dos estudantes seria algo que apenas o peso dos docentes, seria apenas a fala dos docentes que ia pesar sobre isso, sobre esse momento tão importante e o processo ele se faz por estudantes e docentes e não só pelas ações docentes. **Então é preciso sim ouvir como os estudantes vêm percebendo, como eles vêm percebendo inclusive nossas práticas, porque eles falam delas sobre isso, e como eles vêm se percebendo naquele grupo, no grupo classe, com aquele docente, com aquele campo de conhecimento. Então se a gente não tiver a devolutiva dos estudantes, é ficaríamos também é.. (pausa) ficaria uma lacuna nesse processo** (P9) (Grifos nossos).*

No entanto, nem sempre esse momento de participação que envolve os estudantes e os docentes no conselho de classe gera uma troca ou um feedback num sentido positivo. Algumas vezes, a participação estudantil pode gerar incômodos; isso depende do nível da relação entre estes sujeitos e até mesmo pela compreensão do educador quanto ao fato de estar sendo avaliado pelos estudantes, os quais podem

ser compreendidos como sujeitos não qualificados ou não os mais adequados para avaliar alguém que possui mais conhecimento e experiências que eles.

... pessoalmente não tenho nenhum problema, nenhuma restrição. Agora, às vezes, eu percebo que alguns colegas se sentem incomodados, algumas situações criam um mal-estar e isso deve, do meu entendimento, isso deve ser uma coisa muito tranquila, porque como qualquer profissional, nós somos sempre sujeitos à processos de avaliação e isso faz parte da própria construção do profissional, da construção da sua atuação pedagógica, então vejo isso como muito importante com muita tranquilidade (P3)

É uma participação de certa forma, generalizando, muito boa né. Salvaguardando algumas exceções, às vezes tem professores que levam para o lado pessoal ou então já estão num processo de desgaste grande com a turma e acaba também trazendo esse desgaste à tona né, de uma forma não muito madura. Porque uma coisa é o desgaste tá estabelecido e o professor conseguir trazer isso de uma forma tranquila, outra coisa é trazer de, recheado de emoção né, e às vezes essa devolutiva é um pouco mais acalorada e gera alguns rebatimentos né pós-conselho, mas de certa forma os professores participam de forma interessante (P4).

Embora os entrevistados afirmem que as situações de desconforto entre alguns docentes em relação à participação estudantil no conselho de classe sejam esporádicas, compreendemos que a dinâmica de relação que se estabelece no primeiro momento do conselho de classe de acompanhamento pedagógico não é uma ação tão fácil de ser realizada pelos docentes. Culturalmente é o estudante quem é avaliado, seja em relação ao seu desempenho das aprendizagens seja em termos de atitudes e comportamentos. Colocar o docente na posição pública de sujeito que tem sua prática e sua relação com a turma avaliadas, ainda que em um curto período de tempo, é transpor barreiras de autoritarismo e caminhar em possibilidade democrática. Nesse sentido, compreendemos a dificuldade de encontrarmos escolas que tenham essa prática de conselho de classe, pois não é apenas instituir por meio de normativas ou diretrizes que se tenha a realização de uma avaliação mais democrática e justa neste ambiente de avaliação, é pelo esforço coletivo e pela transformação de concepções tradicionais de ensino que determinam as posições hierárquicas e relações desiguais entre docentes e estudantes, em concepções mais humanas de educação e avaliação que tomam o diálogo e o compromisso com a formação do ser integral como elementos que servem para orientar e fundamentar suas práticas.

O surgimento de situações de conflitos é inerente aos espaços participativos, não existe participação nem processos democráticos que não tenham diferentes interesses e diferentes expectativas e concepções se inter cruzando em torno de uma

mesma questão. Exatamente nesse ponto se tem a importância da participação - quando os diferentes sujeitos de diferentes concepções e interesses buscam juntos chegar a um consenso sobre um modo de agir com a colaboração e o compromisso em prol de um objetivo maior que diz respeito agora ao interesse coletivo. Nesse contexto, as situações de incômodo ou de conflitos que podem vir a surgir no conselho de classe que se propõe a colocar docentes e estudantes num mesmo momento como sujeitos avaliadores e avaliados podem ser compreendidas como momentos de ajustes e até de aprendizagens para ambos, quando consideramos que não somos seres acabados, prontos, mas em constante evolução, em constante aprendizado²⁸ (FREIRE, 2015), principalmente no que diz respeito à relação que estabelecemos com o outro.

- 2) A participação docente com seus pares e equipe técnica educacional – SOE e SOEP - acontece no segundo momento do conselho de classe para acompanhamento pedagógico e sem a participação dos estudantes. Serve para que eles exponham, falem sobre suas impressões, suas avaliações individuais sobre cada estudante, de modo que consigam por meio da troca perceber seu trabalho, refletir e melhorar sua metodologia ou sua forma de avaliar e ainda contribuir com o trabalho de seus pares:

*O professor tem responsabilidade muito maior no conselho de classe. Ele tem que estar atento, ele tem que participar ativamente, ele tem que relatar o que acontece né? As observações que ele faz de cada aluno individualmente, da classe como um todo. Então ele tem que expor tudo isso, ele tem que falar e tem que ouvir, ele tem que ouvir porque não é ele sozinho, são todos os professores. [...]. **Então nesse momento é... (pausa) junto com todos os demais colegas, então é ele ter a oportunidade de, como se diz... de rever o seu trabalho, se auto avaliar, tomar decisões para que ele melhore a sua forma de avaliação, a sua metodologia e possa... (pausa) é também com o trabalho dele, ele estar contribuindo para os outros professores.**(P8)(Grifo nosso).*

Todavia, nem sempre a participação docente consegue alcançar um nível mais elevado, é possível observar que ela ocorre mais na verbalização e na discussão de ideias:

²⁸ Segundo Freire (2015, p. 102), “Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente”.

São os que mais falam né, são os que mais falam, tanto pra falar sobre a turma ou pra meter o pau na turma, ou pra elogiar a turma, ou pra se defender, pra dizer: - não é bem assim o que vocês falaram sobre a minha prática! Poucos, são poucos os que se propõem realmente a rever a prática, a conversar depois, enfim, no conselho de classe quem tem maior momento de fala, de discussão mesmo é o corpo docente mesmo (TE1).

A participação como presença do docente no conselho de classe é obrigatória, portanto não há dúvidas que nesse sentido ela acontece. Porém, como uma ação completa, a participação docente só se realiza quando ele consegue refletir sobre sua prática a ponto de reestabelecer metas e reestruturar sua metodologia a fim de melhor subsidiar as aprendizagens de seus estudantes e ainda quando consegue contribuir com o trabalho de seus pares. Se a presença do docente nas reuniões do conselho de classe permanece restrita a responder ou justificar as avaliações feitas pelos estudantes, ou a apresentar suas avaliações sobre os estudantes sem reflexão e possivelmente sem mudança, parece não haver sentido pedagógico nesse tipo de reunião no conselho de classe.

No entanto, há de se considerar que existe por parte dos docentes e técnicos educacionais entrevistados a compreensão de que a dinâmica de funcionamento do conselho de classe com participação estudantil é um grande diferencial e um elemento de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, embora existam reuniões nas quais um ou outro docente talvez não consiga se perceber como sujeito reflexivo e crítico de sua própria prática, de um modo geral, todos os docentes entrevistados afirmaram que com a participação dos estudantes o conselho de classe consegue fomentar avanços tanto no que diz respeito às aprendizagens quanto à própria tarefa de ensinar.

No favorecimento de avanços para o processo de ensino e aprendizagem, se inclui a possibilidade de a participação estudantil no conselho de classe favorecer a relação entre docentes e estudantes. Contudo, é importante observar que não é que a relação entre estes atores vai mudar dentro do conselho de classe, o que vai existir no momento de comunicação entre eles, diante de outros docentes e técnicos educacionais, é a possibilidade de negociar ou de estabelecer acordos a partir da intervenção que pode vir a surgir através do coletivo. Na realidade, o conselho de classe é um reflexo do que acontece dentro da sala de aula, de maneira que, se dentro do contexto da sala de aula a relação entre docente e estudantes é boa, certamente ela se manterá boa no conselho de classe, e se a relação é complicada, sem diálogo,

sem ajustes, com muitas arestas e conflitos dentro da sala de aula possivelmente assim será no conselho de classe. É exatamente nesse ponto que o conselho de classe como espaço coletivo se torna uma boa oportunidade de esclarecer alguns equívocos e se buscar uma resolução que seja favorável a ambos. Quando questionados se o conselho de classe contribui de alguma forma na relação entre os estudantes e os docentes, os participantes da pesquisa apontaram que o CC consegue promover o diálogo e de certa forma diminuir ou acabar com algum problema ou desentendimento que pode ter surgido e que por um motivo ou outro não pôde ser resolvido na sala de aula:

Ajuda, ajuda, ajuda. É um momento que ali, de certa forma o professor, não que em sala de aula eu não possa colocar. Mas ali o acordo de convivência, ele é pactuado na presença de outros docentes e da coordenação (P4)

Claro que sim! Claro que sim... (pausa) é um espaço que... (pausa) se por acaso durante o processo, de alguma incompreensão, algum desconforto e que o aluno falou pra mim, ou eu falei pro aluno e a gente não conseguiu se entender, então o conselho é a instância pra gente discutir isso, a gente ter isso, repensar isso, tá certo? Avaliar... (pausa) o que foi que aconteceu porque no conselho a gente tem essa possibilidade (P11)

Ajuda, acho que ajuda. Porque no momento em que a gente tem esse momento com o professor, eu acho que a gente se coloca numa posição muito tipo, tipo esse diálogo que a gente estabelece. Eu acho que existe uma, uma igualdade ali que, é... (pausa), que ajuda a gente e motiva a gente também a ter uma boa relação com o professor. E é isso, acho que ajuda sim (E1)

Ajuda, ajuda muito. Porque é como eu disse (risos), quando os problemas são expostos assim em relação a... (pausa), a relação assim, é, eu acho que consegue avançar mais. Melhorar, porque esclarece, acaba esclarecendo (E5).

Embora a participação dos estudantes traga a possibilidade de que se esclareçam ou se resolvam alguns equívocos ou conflitos entre docentes e estudantes, compreendemos que dentro deste espaço coletivo de avaliação as questões pedagógicas, de aprendizagem mesmo, devem ser priorizadas. Em outras palavras, entendendo que as relações se constroem dentro da sala de aula, esses problemas ou mal-entendidos na relação docente e estudante poderiam ser evitados ou trazidos em menor quantidade para dentro desse espaço, evitando um desgaste maior de tempo e de energia na discussão e na resolução de determinados conflitos que poderiam ser solucionados em sala de aula ou em outras instâncias como o SOE ou SOEP, como apontado nesse trecho de entrevista, quando se colocou a questão se o conselho de classe ajuda na relação entre estudantes e docentes:

Acho que em alguns momentos sim, é, a partir do momento que é colocado assim, é colocado os entraves que tá, que estão ocorrendo pra que a aquela relação né, venha a ser melhor. Às vezes os alunos colocam: - ah! O professor poderia ser melhor, ser mais respeitoso. E quando o professor reconhece que aquilo é, realmente ocorre e ele se propõe a fazer mudança, eu vejo que isso é válido. Mas há também coisas que eu acho que não precisariam ser levadas para o conselho de classe, eu acho que poderia ser resolvido antes, pra não ficar uma lavação de roupa suja tá entendendo? Eu acho que se o professor buscar ter uma maior proximidade muitas vezes o aluno, com a turma em sala de aula, muitos problemas seriam resolvidos e não perderia tanto tempo assim com coisas as vezes pequenas que poderiam ser resolvidas no miudinho da sala de aula. Acho que as vezes se leva coisa pro conselho, coisa desnecessária, as vezes se fala em coisa que já foi resolvida e vai levar de novo, aí fica assim um estica e puxa desnecessário, eu acho (TE1)

Olha, eu é... bom, (risos). Deixa eu ver... (pausa) quando vai tudo bem na sala de aula, geralmente o conselho de classe é o reflexo do que vai bem na sala de aula. Quando as coisas não vão bem, parece que o conselho de classe vira uma espécie de delegacia, a gente vai lá pra se confrontar né? Pra cada um falar a sua versão. Eu tenho percebido que isso já aconteceu aqui no Colégio de Aplicação, essa postura foi tomada, em vários momentos já aconteceu. Eu vejo que hoje já há um consenso na escola, já há um debate na escola das coordenações pedagógicas de tentar não levar os conflitos dessa ordem para o conselho de classe. Acho que eles devem simplesmente encaminhar em sala de aula. Se a coisa não foi resolvida em sala de aula de uma forma boa, ela tende a ser trabalhada pós conselho de classe. Ah, sei lá... diz que tá acontecendo isso, alguns falam, você pode reconhecer ou não como professor, mas aquilo será tratado num outro momento especificamente com aquele grupo que tem dificuldade. Aí deixa um pouco esse negócio de ... (pausa) fica uma guerra, uma queda de braço né, quem é mais forte, quem pode mais. Eu digo que a escola está aprendendo já a conviver. Problemas temos, nós temos que resolver. As vezes o conselho de classe não é uma instância para resolver um problema específico. Então dentro disso, dele sinalizar que tem um problema e agente tentar resolver, eu diria que tá a questão professor- aluno, porque isso tá refletindo uma outra... tá levando isso pra outra instância, outro momento desse negócio ser trabalhado. Então eu diria que tá melhorando (P6)

Mesmo que as questões relacionadas às aprendizagens dos estudantes mereçam ter prioridade na pauta de discussões e de análises do conselho de classe, compreendemos que muitas vezes os problemas de relação entre docente e estudantes são trazidos para o conselho de classe como forma de tornar pública uma questão não resolvida em sala de aula, para que todos os participantes daquele momento tenham conhecimento e busquem coletivamente achar uma solução para tal problema. Outra possibilidade pode estar relacionada à dificuldade de estabelecer uma comunicação devido ao autoritarismo do docente que não se abre para o diálogo com os estudantes, de forma que é mais fácil trazer essa questão em nome da turma do que tentar resolvê-la individualmente:

Na medida em que os alunos, eles se reúnem né, com a equipe pedagógica para avaliar o professor e dentre os aspectos avaliados está a relação professor-aluno isso chega para gente como uma avaliação da turma e não de aluno individualmente. Mas sendo em conjunto, isso traz pra gente dados não é que de repente a gente nunca teve, teria enquanto feedback se perguntasse diretamente aos alunos. Uma vez que o aluno ele tem um certo medo de tá entrando num conflito com o professor quando diretamente (P2)

Importante esclarecer que o docente é uma figura que tem autoridade; no entanto, isso não precisa ser confundido ou utilizado como autoritarismo. De acordo com Araújo (1999), a autoridade pode ser constituída por duas formas distintas: por uma investidura propiciada pelas hierarquias das relações sociais, como no caso de agentes, delegados e magistrados do poder público, e também de professores; e ainda por meio de uma investidura fornecida pelo prestígio e pela competência. Nesse sentido, o exercício de autoridade vai acontecer também de modos diferentes:

- a) através do domínio, pelo direito de se fazer obedecer e pelo poder institucionalizado. Este tipo de “autoridade autoritária” vincula-se ao uso da força e da violência;
- b) pelo prestígio ou influência de alguém que tem competência sobre determinado assunto. Este tipo de “autoridade por competência” vincula-se à admiração que se nutre nas relações com os seus subordinados (ARAÚJO, 1999, p. 41).

Desse modo, compreendemos que na ocasião específica de ensino o docente tem a autoridade que lhe foi conferida institucionalmente e que assegura as hierarquias sociais, é ele quem deve orientar e conduzir o avanço das aprendizagens dos estudantes. Isso, no entanto, não significa que essa condução precisa acontecer por meio da autoridade autoritária, que lança mão da arrogância, da imposição de vontades e de valores ou ainda se impõe pelo uso da ameaça ou do medo, para conseguir a obediência. Ao contrário, além da autoridade que lhe é atribuída por meio da institucionalização, o docente pode também ter uma autoridade pelo prestígio e pela competência de seus conhecimentos estabelecendo relações com seus estudantes baseadas pelo respeito mútuo. Araújo (1999, p. 42) explica:

Outros professores e professoras, no entanto apesar da superioridade hierárquica de que são investidos pela sociedade, obtém o respeito e a admiração de seus alunos e alunas pelo prestígio e pela competência de seus conhecimentos. Se conseguem, além disso, estabelecer com os estudantes

relações baseadas no respeito mútuo, sua autoridade será constituída de forma diferente. A autoridade fundada em relações de respeito mútuo e no prestígio obtido a partir da competência não necessita ser autoritária. Esse professor ou professora consegue estabelecer relações baseadas no diálogo, na confiança e nutrir uma afetividade que permite que os conflitos cotidianos da escola sejam solucionados de maneira democrática.

Desse modo, cabe ao docente refletir sobre qual tipo de autoridade tem estado fundamentada a sua prática pedagógica, a fim de proporcionar estabelecer uma melhor relação com seus educandos. No entanto, se porventura na sala de aula existem relações permeadas pelo autoritarismo docente que não abre espaço para o diálogo para tratar as questões que atrapalham o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, o conselho de classe é o espaço mais adequado para tratar disso, exatamente por ser espaço de coletividade e de democratização das decisões.

Importante refletir que não é o conselho de classe em si que vai fazer com que a relação docente-estudantes melhore; isso depende da interação, da família- escola, do apoio pedagógico, dos acordos didáticos e pedagógicos entre docentes, discentes e de regras possíveis de serem cumpridas, entre outras questões. O docente junto com o SOE precisam trabalhar com os outros atores da comunidade escolar, com a intenção de promover na escola um ambiente de boas relações interpessoais.

Contudo, pontuamos que no processo de ensino e aprendizagem existem nas relações de convivência entre docentes e estudantes os casos de indisciplina, de indiferença, de apatia, de falta de respeito e até de violência mesmo. Nesse sentido, é necessário ponderar que a relação de convivência diária necessita de predisposição e compreensão dos docentes, educandos e apoio pedagógico sobre estratégias pedagógicas para vencer os desafios do cotidiano escolar.

Sintetizando o modo como os participantes dessa pesquisa enxergam a participação dos estudantes no conselho de classe da escola, podemos afirmar que não há divergências nas falas quanto à necessidade e à importância dessa participação, tanto para favorecer aspectos relacionados ao avanço das aprendizagens quanto para tratar problemas de relação entre os sujeitos do ato de ensinar e aprender, e ainda na construção de processos mais democráticos e até numa avaliação mais formativa, por meio do feedback, do diálogo e dos acordos que podem se estabelecer. Destacamos dentre os trechos das entrevistas dos estudantes, docentes e técnicos educacionais, alguns exemplos que colaboram nessa compreensão:

- a) A participação discente é importante porque demanda que se coloquem como sujeitos ativos do processo de construção de suas aprendizagens:

Sem os alunos, o conselho perde grande parte de seu sentido porque os alunos não iriam ver como foram no último bimestre e pensarem em melhorar nos pontos necessários (E2)

No caso do conselho de classe a participação seria os alunos se compreenderem né, enquanto sujeitos da aprendizagem, enquanto é, elementos centrais né, do ensino, e que precisam sim estar envolvidos, precisam discutir, precisam refletir sobre suas posturas, a postura do grupo. É, sobre a relação com o próprio professor pra que, não é, o ensino aprendizagem ele consiga atingir o objetivo maior que é o desenvolvimento humano. Então a participação do aluno no conselho de classe pra mim ela é fundamental, pra ele se enxergar enquanto sujeito né (P2)

- b) A participação discente é importante porque possibilita a construção e/ou fortalecimento de processos democráticos na escola:

Faz parte de uma gestão democrática os alunos terem cada vez mais voz dentro de um espaço que é pensado para eles. E nada mais justo do que eles poderem contribuir para a melhoria do dia a dia, em sala de aula, se autoavaliarem, avaliarem seus professores, falarem dos incômodos e por que não elogiar os bons métodos que alguns professores adotam... é de uma importância tremenda que os estudantes participem deste momento e é lamentável que em muitas escolas isso não aconteça (E3)

- c) A participação discente é importante porque contribui para sua formação cidadã:

É um momento de formação de pra eles, acho que é um momento muito de exercer a cidadania né, de saber não só os seus direitos, mas os seus deveres também como cidadão e saber, e contribuir pra construção de acordos né, cumprir esses acordos que são feitos coletivamente. Então o aluno, ele aprende sobre democracia ali, ele aprende sobre ser mais crítico em relação à avaliação, autoavaliação, avaliação da turma né, e avaliação da prática do professor, porque as vezes os alunos eles pegam uma situação pontual para já tachar e dizer: - ah, o professor é daquele jeito! Mas vamos ver todo o contexto – foi um dia que o professor foi daquele jeito né? Vamos ter cuidado com os termos, vamos lapidar mais o nosso discurso não é. A questão do respeito, é, a questão de qual a melhor forma de colocar as coisas sem precisar agredir o outro, então, eu acho que é um momento excelente de formação pra democracia, para cidadania mesmo, eu acho.

- d) A participação discente é importante porque o diálogo com o docente dentro do conselho de classe possibilita uma relação mais horizontal e colabora na redução ou quebra do autoritarismo docente:

Porque no momento que a gente tem esse momento com o professor, eu acho que a gente se coloca muito numa posição muito, tipo esse diálogo que a gente estabelece, eu acho que existe uma, uma igualdade ali que, é..

(pausa), que ajuda a gente e motiva a gente também a ter uma boa relação com o professor (E1)

E depois a gente... a gente quebra aquela barreira de que só quem fala é o professor, e aí a gente vê que o aluno é um ator tão significativo quanto o professor né? E ele dá a opinião dele sobre a aula que tá acontecendo, sobre a metodologia que tá sendo usada, ele avalia o professor na situação pedagógica né? Então é algo muito bom, muito bom, muito benéfico. [...]. Tudo isso é um diálogo e é muito bom sempre que a gente consegue dialogar. Eu acho que a gente quebra o autoritarismo, porque o autoritarismo é maléfico, em qualquer área, né? O professor é uma autoridade, mas a gente não pode confundir autoridade com autoritarismo, é diferente. Ele enquanto professor é... (pausa), ele deve exercer sua autoridade no sentido de encaminhar a aula, é seguindo os seus momentos que compõem a aula né, procurando estar atento ao relógio também e controlar a disciplina né, agora não deve ser autoritário. E o conselho de classe é uma demonstração que a gente faz as coisas sem autoritarismo de maneira dialogando (P7).

Contudo, há de se destacar que existem alguns aspectos que segundo os estudantes, docentes e técnicos educacionais diminuem ou dificultam a participação discente no conselho de classe. Um dos aspectos diz respeito à ausência ou pouca *mudança por parte dos docentes em suas práticas*. Em outras palavras, nem sempre o que é trazido no texto coletivo dos estudantes, que avalia a metodologia e a relação do docente com os estudantes, funciona como reflexão e mudança docente. Isso gera desânimo e desvalorização em relação ao conselho de classe como um espaço de diálogo, de negociação, de acordos e de compromisso com o processo pedagógico:

E assim, às vezes eu entendo os alunos, principalmente no ensino médio, de ficarem desanimados. Porque tem professor que não muda, que a prática não muda e aí como a gente vai fazer com isso né? É como se fosse assim, tá fazendo uma coisa mecânica, em alguns casos, reproduzindo um ritual de conselho de classe, mas, sabe-se que uns professores não vão mudar sua prática, isso já é uma coisa histórica. [...]. Aí acho que eles pensam: - Qual a razão de ser isso? Eu vou lá dizer isso e isso, e o professor não vai mudar! Se a gente sabe que é há anos desse jeito, todo mundo fala que é desse jeito! Eu creio que parte, boa parte do desestímulo é isso (TE1)

[...] E historicamente tem alguns professores que nunca mudam, isso desvaloriza, não! desmotiva a gente a participar, a levar aquilo à sério (E1).

Outros aspectos revelados que influenciam a não participação no conselho de classe se reportam aos próprios estudantes, ou seja, dizem respeito à *ausência de uma maior compreensão de seu papel como sujeito ativo em seu próprio processo de desenvolvimento*, o que não possibilita ao estudante reconhecer que o conselho de classe também é um espaço de formação e de aprendizagem. E também a uma *ausência ou pouca consciência política* no sentido de reconhecer seus direitos e lutar

por eles, mas também de estar comprometido com o que foi negociado e decidido coletivamente e ainda por pouca compreensão ou até descrédito sobre a importância da participação deles nesse espaço coletivo de avaliação:

Acho que na questão anterior eu já respondi bem o que penso a respeito da importância da presença dos estudantes no conselho. Infelizmente, é uma realidade que precisa ser melhorada. Com as aulas suspensas em dias de conselho de classe, muitos alunos veem esse momento como “uma folga” de final de bimestre, embora conte como dia letivo. Muitos estudantes ainda precisam acordar para a importância que a sua participação tem em um momento como o conselho de classe (E3)

Esse é o trabalho nosso de investir para que eles percebam a importância sempre de todos. Sexto... (pausa), eu posso dizer que sexto e sétimo ano a gente sempre tem a presença do grande grupo. Oitavo... (pausa) esse ano a gente tá com uma boa presença. Quando chega no nono eles começam a faltar esse momento, então a gente tem que sempre estar lembrando da importância e da conquista que é ter esse espaço no nosso calendário, no nosso currículo né. Porque ele não só é um mandato do calendário, conselho de classe é o momento que integra esse currículo da escola. E a gente sempre tem que tá dizendo para eles a conquista que é para os estudantes ter esse momento no currículo sabe? Da importância que tem isso, o peso que tem isso pra gente né, e que eles não podem deixar perder, E a não presença, ela pode ser sim um indício de que isso pode se perder um dia e a gente não quer perder isso, essa conquista (P9)

A participação e a representação discente no conselho de classe são de fundamental importância para colaborar com o desenvolvimento da cultura democrática na escola; nesse sentido, ela precisa ser incentivada e estimulada como condição essencial na construção de conhecimentos e no exercício da formação cidadã.

4.4.2 O **Conselho de classe**: compreensões e significados para a avaliação da aprendizagem e para os processos democráticos na escola

O conselho de classe é definido pelos estudantes como **momento** de diálogo, de troca, de colocar os problemas e as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento de suas aprendizagens:

*Eu acho que é um **momento de muito diálogo com os professores para poder melhorar a relação, o aprendizado, o processo de avaliação também [...]** (E1).*

*Entendo o conselho de classe como um momento que acontece ao fim das unidades, no qual os alunos e professores têm a oportunidade de dialogarem sobre o bimestre que passou (...) **é um momento importantíssimo de***

trocas no qual todos têm a oportunidade de se expressar e de juntos construir aulas que funcionem para todos os lados (E2).

É um dos poucos momentos que os alunos têm de serem escutados com mais atenção (E4).

É...., eu acho que o conselho de classe é muito, o momento pra colocar os problemas que a gente tem. Tanto os professores colocar os problemas que eles têm com a gente, enquanto turma, é ..., quanto a gente colocar as dificuldades que a gente sente durante o bimestre. Então é mais ou menos isso. Momento importante (E5) (grifos nossos).

A palavra *momento*, de acordo com o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa Michaelis (2002, p. 526), significa “1. Instante. 2. Período curtíssimo. 3. Ocasão precisa em que algo acontece. 4. Oportunidade”.

Considerando que o conselho de classe reflete as concepções e as práticas da sala de aula, essa “ocasião precisa” prevista nos documentos normativos e na rotina escolar pode colaborar para diminuir, amenizar ou quem sabe solucionar conflitos gerados por uma relação autoritária e unilateral entre docente e estudante que algumas vezes se encontra presente no espaço da sala de aula. É nesse contexto que a participação dos estudantes se torna de fundamental importância, pois é no conselho de classe que alguns entraves não resolvidos no cotidiano da sala de aula podem ser registrados, oficializados e solucionados no coletivo.

Compreendemos que o conselho de classe na visão dos estudantes é um momento que, embora aconteça num tempo relativamente curto, possui um expressivo significado pois corresponde à oportunidade de estarem no coletivo colocando suas dificuldades e queixas em relação às suas aprendizagens e em relação aos docentes e/ou às suas metodologias.

O conselho de classe com a participação dos estudantes na escola é uma ocasião institucionalizada e organizada que permite expor os problemas e principalmente buscar resolvê-los. É um movimento horizontal, o estudante fala e expõe suas dificuldades, onde o docente também se coloca, de modo que ambos possam desenvolver para além da sala de aula maior interação e troca, caracterizando um processo democrático no qual estudante e docente se tornam sujeitos ativos e corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o conselho de classe, segundo os estudantes entrevistados, serve para ***promover melhorias e avanços:***

Para tentar resolver problemas, avançar. A questão, é...dessa questão, dessas barreiras entre professores e alunos (E5)

*O conselho de classe serve, como dito, para que os professores e os alunos, tanto enquanto turma como de forma individual, **apontem pontos negativos, positivos e melhorias em relação ao desempenho e postura da turma e dos professores, respectivamente [...]** (E2)*

*Para que a relação entre os alunos e os professores melhore e para os alunos receberem um **feedback detalhado de seu rendimento na unidade**, vendo todos os pontos em que precisa melhorar detalhadamente (E6) (grifos nossos)*

A possibilidade de o conselho de classe servir para melhorar ou fazer avançar as aprendizagens e/ou a relação entre estudante e docente só vai acontecer se ele for assumido pelos participantes como uma instância democrática, se nele tiver diálogo e troca de informações e ainda se a avaliação das aprendizagens estiver apoiada numa perspectiva formativa e reguladora de modo que não apenas constate fatos ou desempenhos, mas que também traga elementos pertinentes e suficientes para possibilitar os avanços esperados. Na perspectiva de alcançar o que se quer para as aprendizagens, o conselho de classe não atua apenas para o benefício individual de um estudante, ele também se configura como o momento de buscar o **interesse coletivo**:

*Eu acho que é um momento tipo pra gente refletir sobre as coisas que a gente quer que melhore entendeu? Acho que o principal, é, o principal objetivo do conselho de classe é esse, pra que a gente possa defender lá as **coisas que a gente quer pra turma** (E1) (grifo nosso).*

Percebemos que os estudantes apresentam uma visão ampliada sobre o conselho de classe, saindo de uma concepção mais burocratizada onde esta instância escolar geralmente se caracteriza por práticas de discriminação, de abuso de poder e de avaliação como sentença. O conselho de classe sob a ótica desses estudantes ganha um significado mais democrático e mais formativo, por isso são consideradas importantes e necessárias a existência e a prática de um conselho de classe com a participação dos estudantes na escola:

Eu acho, porque é... (pausa). Eu acho importante porque coloca muito o aluno, como assim, ativo, no próprio processo de aprendizagem dele entendeu? É, eu acho que é tipo, o início assim de preparação da vida política dele, porque é importante ele se colocar como agente ativo nesse processo. Tipo todo esse diálogo que ele tem que buscar pra conseguir, pra defender o que ele acredita e tal. Eu acho importante por causa disso, acho que deveria existir em todas as escolas (E1)

Eu acho extremamente necessário. Porque há sempre algo para melhorar em tudo e este é um momento no qual os alunos e professores, além de técnicos, podem dialogar e repensar as aulas e também as suas posturas, em prol de uma unidade mais bem aproveitada. Sem os conselhos, provavelmente os alunos, principalmente, não iriam expor as suas opiniões sobre os professores e não apontariam as falhas nas aulas, perpetuando os erros. Graças aos conselhos que há esse diálogo e falhas são corrigidas (E2).

O conselho de classe, nesse contexto, é uma excelente ocasião, uma rica oportunidade de aprendizagem para o estudante, além de aprender a estabelecer o diálogo por meio da fala e da escuta do outro, ele aprende a defender os seus interesses como também a estar disposto a refletir sobre si próprio e ter o compromisso com o que deve mudar para melhorar suas aprendizagens e ainda a cooperar com o coletivo em função do bem comum no ambiente escolar. A aprendizagem não acontece somente para o estudante, o processo de formação como sujeito reflexivo, crítico e comprometido com o interesse coletivo e com o desenvolvimento das aprendizagens não se limita a um sujeito participante do conselho de classe. Considerando que neste ambiente coletivo existe diálogo e troca, todos os sujeitos envolvidos na dinâmica do conselho de classe são influenciados e influenciadores no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o conselho de classe se destaca como importante instância coletiva e democrática para a instituição escolar:

Eu vejo o conselho de classe como um momento de decisão coletiva, um momento democrático, um momento de aprendizado mútuo também, então eu acho que é um momento de formação tanto para os alunos como para os próprios professores, para a equipe técnica que está ali, é equipe pedagógica, os estagiários, porque é o momento de repensar a prática pedagógica, repensar a rotina da escola, repensar o cotidiano escolar repensar a forma de ensino, então acho que é, uma instância avaliativa né, onde todos ali devem ser avaliados, uma instância democrática, uma instância de aprendizado mútuo, uma instância de formação (TE1).

Na visão dos docentes, o conselho de classe é um momento coletivo e deliberativo de fundamental importância para a escola; eles o definem também como **momento e/ou espaço**. No entanto, é possível observar que embora alguns utilizem o termo espaço ele não parece vir atribuído de um sentido formal, de burocrático; ele ganha, na perspectiva dos docentes, um significado mais democrático:

Momento rico, de partilha e principalmente democrático, espaço dialógico, de aprendizado até da oralidade (P1).

É um espaço de troca, um espaço de certa forma de avaliação da prática docente, porque existe um feedback dos alunos no momento que os alunos

participam, e essa escuta do aluno, no momento do conselho é muito rica [...] (P4).

É o espaço que dá voz ao aluno e dá voz aos professores em conjunto (P5).

Observamos que para os docentes o conselho de classe também é um espaço ou momento de diálogo e de trocas. No entanto, diferentemente da visão dos estudantes que definem o conselho de classe como momento de troca, de diálogo para promover melhorias e avanços no processo de ensino e aprendizagem e na relação interpessoal entre docente e estudante e ainda como um momento para a defesa e luta do interesse coletivo, os docentes revelam a compreensão do conselho de classe como espaço ou momento para a avaliação.

No entanto, embora afirmem o conselho de classe como **espaço ou momento coletivo de avaliação**, observa-se que a ideia apresentada pelos docentes não é de avaliação como momento estanque, ela é compreendida de maneira mais ampla e formativa, como acompanhamento do processo de desenvolvimento e de regulação das aprendizagens de modo a possibilitar sempre o avanço dos estudantes:

*Conselho de classe é uma das etapas da avaliação escolar, então, é, como a avaliação, pelo menos aqui na escola, é considerada como uma parte né, do processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. **O conselho vem colaborando para gente poder fazer análise e acompanhamento dos estudantes no seu desenvolvimento e também orientar novas práticas**, é revisão de metodologia de professor pra tentar dar conta de um melhor ensino (P2).*

*Eu acho que é um espaço de avaliação, mas que é um espaço num momento de avaliação democrática. [...] Pra mim o conselho de classe é um... (pausa) poderia dizer que ele é uma transição entre o fim de uma etapa mas que aponta projeções pra um próxima etapa. Então ele não é o fim, efetivamente, ele é meio. [...]. Então **o conselho de classe é esse momento de transição, aquilo que termina aquela etapa, mas que já aponta caminhos para a etapa seguinte** (P9) (grifos nossos).*

Hoffmann (2008, p. 20-21) nos explica que quando a prática da avaliação está direcionada para o futuro, ela não se prende a reunir informações para justificar ou explicar um determinado momento da aprendizagem, mas tem por objetivo fazer o acompanhamento das aprendizagens vividas pelo estudante para ajustar durante o processo as estratégias pedagógicas necessárias: “Assim como uma seta, a avaliação direciona-se, essencialmente, para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando”.

Na compreensão de avaliação como processo formativo, entende-se que a avaliação não deve estar centrada apenas nos estudantes; nesse contexto, o conselho de classe também pode ser visto como espaço ou momento de **avaliação da prática docente** tendo como objetivo melhorar o processo de ensino e conseqüentemente desenvolver de modo mais efetivo as aprendizagens dos estudantes.

*Pra mim, o conselho de classe tanto avalia as aprendizagens dos alunos, que eu acho que é o principal, mas **também avalia um pouco da prática da gente**, de como a gente tá interferindo no processo de desenvolvimento dos alunos. Eu vejo o conselho de classe como esse momento, pra gente refletir sobre ao que fazer, depois de uma reflexão do que foi feito, pra ver se isso pode tomar um caminho diferente, sempre visando para a aprendizagem do aluno (P6) (grifo nosso).*

A mudança na prática docente não vai ser efetivada pelo conselho de classe, ele por si só não tem a força nem o poder de intervir diretamente na prática de nenhum educador. O que o conselho de classe faz é colocar todas as informações relativas aos estudantes e docentes nesta instância colegiada para que de forma coletiva isso possa ser pensado e discutido por todos. No entanto, a reflexão é pessoal e a mudança em alguma estratégia pedagógica para melhorar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é uma decisão e um compromisso de cada docente a partir da sua compreensão sobre o que é avaliar e o que é educar.

Compreendendo a avaliação como processo e a educação como meio para o desenvolvimento integral do indivíduo, o conselho de classe precisa ser realizado com o objetivo de avaliar para apontar caminhos e elementos suficientes para garantir esse desenvolvimento. Nesse sentido, a prática docente precisa estar disponível para passar pelo crivo da reflexão e da mudança.

Importante ressaltar que não é apenas ao docente que o conselho de classe consegue favorecer reflexões e mudanças. Os estudantes enquanto participantes comprometidos e interessados também são interpelados à reflexão acerca do que ainda precisa modificar e/ou melhorar para alcançar maior desenvolvimento de suas aprendizagens. Uma vez que se compreende que o objetivo do conselho de classe é realizar o acompanhamento das aprendizagens por meio de uma avaliação processual e formativa, compreende-se que essa tarefa não se restringe apenas ao docente, também cabe aos estudantes a compreensão sobre o seu papel como

indivíduo reflexivo e ativo nesse processo de desenvolvimento, como podemos observar nessa fala:

Eu acho que participar... (pausa). Eu acho que a participação no momento do conselho de classe é se colocar dessa formativa, no processo de aprendizagem. E eu acho que nem todo mundo tem essa compreensão, o que se reflete na falta de adesão no conselho de classe e tal. É mas eu acho também que isso é fruto do, porque eu falei que o conselho de classe é o momento de refletir sobre as coisas que precisam mudar, mas depois do conselho de classe a gente precisa mudar entendeu? (E1)

Para além do contexto das aprendizagens, o conselho de classe também pode colaborar na **formação para a cidadania**, à medida em que o estudante se percebe sujeito de direitos, e também de deveres:

Porque como eu disse é um momento de formação pra eles, acho que é um momento muito de exercer a cidadania né, de saber não só os seus direitos mas os seus deveres também como cidadão e saber, e contribuir pra construção de acordos né, cumprir esses acordos que são feitos coletivamente (TE1).

Compreendemos que o conselho de classe só favorece reflexões e modificações nas estratégias pedagógicas por se constituir como **espaço democrático de discussão e de resolução de problemas**. Na dinâmica da fala e de escuta coletiva é que surgem informações importantes sobre questões ou dificuldades que por um motivo ou por outro não foram colocadas individualmente na sala de aula, mas que podem ser trazidas para o conselho de classe para serem discutidas e resolvidas por todos.

O conselho de classe é muito, muito, muito, o máximo. Porque é o espaço que dá voz aos alunos e dá voz aos professores em conjunto. Porque por mais que os professores tenham o que falar individualmente é diferente dele fazer a fala para todos os professores, quando o professor identifica a situação do outro, como o outro tá trabalhando. E da mesma pra que os alunos apresentem o seu olhar sobre cada disciplina, porque as vezes o professor imagina, ele tem o planejamento, tá desenvolvendo o que planejou, ele acha que tá tudo certo, mas quando ele escuta a fala do aluno pode ser diferente do que o professor pensa e aí é o momento de corrigir, de alterar, de reprogramar. E para os alunos, é o momento em que ele pode se expor, além da fala que ele pode falar individualmente na sala de aula, ele e o professor, ele no conselho pode falar com todos sobre o que tá se passando na sala, tanto da relação com alguma disciplina, como da questão geral desde o problema da sala que tá sem limpeza até um professor que fez uma atividade que gerou algum problema com a turma e aí as soluções para esses problemas, elas são tomadas pelo conselho, por todo o mundo (P5).

Nesse contexto democrático é que se compreende a importância da participação estudantil no conselho de classe; sem a sua presença e sem a sua fala, possivelmente, este espaço ficaria resumido à apresentação de conceitos e/ou às reclamações sobre as aprendizagens dos estudantes por meio das avaliações individuais dos docentes. De acordo com Hoffmann,

Os conselhos de classe, tais como vem sendo realizados em grande parte das escolas, sofrem uma severa crítica de professores e supervisores. Tendo por objetivo a oportunidade de reunir professores para refletirem sobre a aprendizagem dos alunos, esses momentos sofreram a influência dos modelos classificatórios e tornaram-se sessões de julgamento, muitas vezes com réus e culpados. Para fugir ao perigo de se resumirem à apresentação de resultados e reclamações sobre atitudes de alunos, alternativas foram sendo criadas pelas escolas, como a participação de alunos, pré-conselhos, participação de pais e outras. Novas tentativas vêm sendo feitas no sentido de buscar maior diálogo entre os envolvidos no processo avaliativo e maior consciência acerca dos processos vivenciados (2008, p. 27).

A alternativa da participação discente na tentativa de romper ou diminuir a prática classificatória que o conselho de classe muitas vezes tem assumido não é um exercício fácil de se realizar, mas que, pouco a pouco, tem mostrado conseguir favorecer maior democratização para a escola e para a avaliação das aprendizagens.

O conselho de classe sob a ótica dos estudantes, técnicos educacionais e docentes não assume características muito distintas; de modo geral, ele é compreendido pelos participantes da pesquisa como um importante momento ou espaço coletivo de avaliação, de diálogo, de interação, de troca, que permite melhorar as relações, as aprendizagens à medida que se promovem mudanças nas metodologias, e que ainda permite uma avaliação mais formativa, de acompanhamento e regulação das aprendizagens a partir dos diferentes olhares dos outros docentes, assim como também serve como espaço democrático de discussão e deliberação coletiva. Nesse contexto, observa-se que ao serem questionados se seria necessário haver conselho de classe na escola, todos os entrevistados responderam que sim a partir de diferentes explicações:

Pra mim é fundamental. O conselho de classe ele marca um momento em que todos os envolvidos na trajetória dos estudantes têm como dialogar a respeito do conjunto de fatores que interferem no desenvolvimento daquela turma. Então a gente não fica não é, vendo somente o nosso lado enquanto disciplina partida. A gente tem, no conselho a gente tem como observar como o aluno está em todas as áreas (P2).

Muito importante, porque é como eu falei, aqui no Colégio de Aplicação, na minha experiência tem sido esse diferencial dos alunos, onde a gente discute as questões pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem (P3).

Acho que sim, exatamente porque ele tira a responsabilidade de resolver as coisas só do professor individualmente com a sua turma e traz isso para todo o colégio (P5).

Muito necessário! É o único momento em que se reúnem professores e alunos, ambos têm voz e oportunidade de discutir o que se pode fazer para resolver problemas, sejam relacionados à relação professor-aluno, à didática, ao comportamento, comprometimento, entre outros aspectos (E3).

Sim, é um dos poucos momentos em que os alunos têm de serem escutados com mais atenção (E4).

Considerando que essas compreensões são construídas, além dos referenciais de ideias e valores que cada indivíduo tem, principalmente com base nas experiências vivenciadas dentro do conselho de classe da escola, elas não informam algo que está fora de suas realidades. Observamos que esta instância formal de coletividade e de avaliação pode por meio do esforço e interesse de todos vir a romper com práticas autoritárias, excludentes e discriminatórias que ainda acontecem nos conselhos de classe de muitas escolas no país.

Sendo assim, é possível inferir, a partir dos olhares dos diferentes participantes dessa pesquisa, que o conselho de classe surge como possibilidade de se construir dentro do cotidiano escolar práticas mais democráticas e formativas que podem contribuir para a formação integral dos indivíduos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Importante destacar que nem tudo no conselho de classe ocorre dentro do que é esperado ou proposto. A própria dinâmica de coletividade, de diferentes sujeitos com diferentes compreensões acerca da avaliação e do processo de ensino e aprendizagem faz com que cada reunião seja diferente uma da outra, tanto a nível de participação quanto a nível de efetividade. Nesse sentido, embora concordem que o conselho de classe é um espaço ou momento de avaliação coletiva fundamental para a escola, os entrevistados dessa pesquisa apontam que é preciso um pouco mais de atenção sobre alguns aspectos, que podem colaborar para que o conselho de classe se torne mais rico e produtivo. Classificando a partir da incidência de vezes em que aparecem nas falas, podemos afirmar que:

a) Em primeiro lugar - maior participação (presença) dos estudantes:

Eu acho que assim, não é nada tão formal né. Mas eu acho que é...., porque assim, se os alunos não levam o conselho de classe tão à sério, então tipo, muitas vezes a gente acaba perdendo oportunidades muito boas de debate e de tipo, de força mesmo. Porque por exemplo, quando vão poucos alunos, que é geralmente o que acontece, quase, quase sempre o que a gente lê acaba não tendo tanta expressividade quanto poderia ter se tivesse muita gente entendeu? (E1)

Uma das coisas mais importantes do conselho é proporcionar esse momento de troca entre alunos e professores e que a turma ouça os pontos nos quais precisa melhorar e como foi a unidade. Sem os alunos o conselho teria bem menos sentido e daria bem menos frutos. Os alunos são fundamentais e infelizmente poucos participam dos conselhos (E2)

Bom... o que poderia ser melhorado seria a gente conseguir essa maior participação dos alunos, seria um ponto certo? Inclusive a pontualidade deles... (P7)

Acho que eles devem ser mais intensos nessa participação, porque o que acontece, e aí eu acho que é algo que a gente precisa reavaliar e tentar criar umas outras estratégias pra aumento da adesão do estudante na participação dos conselhos (P4).

Compreendendo que a participação dos estudantes no conselho de classe é um diferencial na escola e que contribui significativamente para o diálogo e para a reflexão e possível mudança dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem a fim de melhorar o desenvolvimento dos estudantes, a falta de adesão (presença) destes enfraquece o diálogo e desqualifica a pauta apresentada pelos poucos colegas presentes no conselho de classe. Quanto maior a participação como presença, maior a possibilidade de que todos falem e contribuam com o debate para alcançar os objetivos e interesses do grupo, como também é ainda maior a possibilidade de aprendizado e de formação cidadã, sem contar ainda que a pouca participação/presença dos estudantes nesse momento coletivo de avaliação diminui a possibilidade de o docente repensar sua prática - se todos os estudantes não estão presentes no conselho de classe para falar, se posicionar, dá a impressão de que vai tudo bem e de que não é preciso mudança alguma na metodologia ou na relação com a turma.

b) Em segundo lugar - a forma da participação docente:

O que me incomoda um pouco no conselho, ao mesmo tempo que falta objetividade com os colegas, porque o conselho no segundo momento a gente vai falar caso a caso, aluno por aluno, então alguns colegas são pouco prolixos demais e outros sintéticos demais. [...] então eu acho que devia haver

uma, havendo uma certa objetividade de alguns, poderia dar espaço para discutir melhor outros alunos e ouvir um pouco mais os outros professores né (P4).

[...] porque às vezes a gente vê..., encontra um colega que tá no celular, outro colega que veio e que ainda não está com as coisas organizadas, então ele fica meio que perdido na conversa né, no processo. Então o reflexo dessa ida do professor da sala de aula para o conselho, é muita auto-organização dele mesmo. A gente sabe que alguns professores vão falar: “- ah, eu não consegui ainda, eu não consegui fechar a nota, eu não consegui ainda”. E alguns professores ainda falam assim: -“ ah, eu tô aqui mas quem é mesmo? Fulano ou fulano? Quem é ele mesmo? ”[...] isso vai depender muito também do professor, do estilo que ele tá trazendo e de como ele compreende o processo e os processos em si e de aprendizagem né (P10).

Eu também acho que é, ..., o que falta (pausa), eu não sei se isso reflete tanto o conselho de classe, mas é que, por exemplo, a gente tem que ter uma reflexão enquanto turma, mas os professores não têm uma reflexão enquanto professores. E eu acho que isso assim é uma evidência, que tipo, os professores não se organizam muito entre si, tipo no âmbito da turma. [...]. Eu acho que se eles se organizassem mais entre eles e por exemplo, no momento do conselho de classe tivessem uma reflexão sobre, sobre a postura deles com a turma, acho que isso poderia ajudar a gente também (E1).

A presença do docente é obrigatória no conselho de classe, porém a sua efetiva participação vai se dar a partir das compreensões do que vem a ser este espaço coletivo de avaliação e da consciência e da responsabilidade quanto ao seu papel como principal sujeito que deve estar comprometido com a tarefa de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens de seus estudantes e de propor estratégias para fazê-los avançar. Nesse sentido, é necessário que sua participação/presença neste espaço esteja apoiada na autoavaliação e em elementos pertinentes e suficientes que venham colaborar com a troca de informações sobre os estudantes para favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

c) Em terceiro lugar – melhor utilização ou ampliação do tempo:

Acho que a estrutura do conselho acho que deve permanecer, mas não é a estrutura que deve mudar não. Talvez um certo amadurecimento no que deve ser dito, no que deve ser levado, para poder ter tempo para discutir mais né, caso a caso, sem pressa. Em último caso talvez o conselho pudesse ter dois momentos de quatro horas, não sei, mas acho que ficaria complicado, ficaria desgastante. Acho que tentar ser mais objetivos, acho que em alguns momentos tem alguns professores que fazem discursos assim de quinze minutos sobre um aluno né, então alguns professores podiam ser mais sintéticos para poder oportunizar para que os outros falem. Já chegou um conselho que a gente passou uma hora com um aluno né, e aí é complicado (P4).

No conselho ser modificado? (pausa longa). Talvez uma ampliação do tempo, um tempo maior, porque são, são tantas falas que o tempo se torna

insuficiente. É, acho que o tempo, como fica com um bimestre com assunto acumulado, quando ocorre, tem muita coisa para ser dita, talvez se ele ocorresse mais vezes ou com o tempo maior (P5).

O bom uso do tempo nas reuniões do conselho de classe é fundamental para haver troca e colaboração entre os docentes. No momento em que estão no conselho de classe sem a presença dos estudantes para tratar os casos individuais de aprendizagens, é necessário ter compreensão quanto ao seu papel e direito, mas também do papel e do direito do outro colega quanto ao tempo utilizado na fala e ainda atentar para pontuar questões mais significativas de aprendizagem do que questões comportamentais dos estudantes, levando a reunião a momentos de queixas, de lamentações intermináveis sobre os estudantes, que não permitem avançar na análise do desenvolvimento das aprendizagens nem tampouco na proposição de estratégias pedagógicas que melhorem o processo de ensino.

- d) Em quarto lugar - a atuação do supervisor de turma na coordenação do conselho de classe:

Isso depende muito da turma, como da forma como é conduzida o conselho de classe pelo supervisor, tem professor que instiga os alunos a participarem e tem turmas que mesmo que o supervisor fazendo essa, estimulando é, chamando a participação, tem turma que prefere não participar (TE1).

Como responsável pela dinâmica da reunião do conselho de classe, o supervisor de turma pode atuar de forma a incentivar maior participação e atuação dos estudantes. É ele ou ela quem precisa solicitar aos participantes a atenção, o respeito e a colaboração com o debate, com a reflexão do que está sendo colocado e ainda com a responsabilidade com o que foi decidido coletivamente. O seu modo de conduzir o conselho de classe pode possibilitar que o momento se torne participativo e democrático como também pode levar a reunião ao cumprimento de um ritual burocrático. Necessário pontuar que a participação dos estudantes pode ser estimulada pelo coordenador ou coordenador (a), mas isso não depende exclusivamente dele (a).

- e) Em quinto lugar – responsabilidade com o cumprimento das tarefas burocráticas:

Eu acho que esse desenho do conselho de classe ele é muito bom. A única coisa assim, é que nem sempre as pessoas que estão participando, elas seguem os protocolos que deveriam seguir entendeu? Então por exemplo, a gente precisa de uma fala que seja coletiva dos alunos, mas aí há um problema com a turma e eles não conseguiram se organizar pra trazer essa fala coletiva, isso de certa forma desestabiliza um pouco o conselho porque aí os alunos vão falar de uma forma independente que de repente não diz a opinião da turma não é, sobre a situação do, rotineira. Às vezes o conselho de classe orienta que os professores cheguem é, no momento com os pareceres já realizados, então nem sempre o professor fechou uma avaliação, então não concluiu seu parecer e não vai ter os dados suficientes pra ter uma fala consistente. Então isso também fragiliza o conselho de classe.

O conselho de classe como instância escolar, que está normatizada e institucionalizada nos documentos da escola, precisa dar conta do cumprimento de algumas atividades burocráticas, como organização das atas de frequência, do registro da pauta apresentada e discutida no conselho de classe, entre outras. No caso específico dos docentes, além de realizar as avaliações individuais dos estudantes é necessário que estas avaliações sejam apresentadas no CC por meio do parecer descritivo como meio de fornecer informações relevantes e pertinentes, de como estão caminhando as aprendizagens dos estudantes e desse modo contribuir para o debate e para a troca de experiências e informações com os seus pares. Para os estudantes, é necessário que o texto coletivo que contém as avaliações sobre os docentes e a autoavaliação da turma esteja organizado coletivamente e pronto a fim de dar melhor encaminhamento da reunião e evitar situações nas quais se travem confrontos e conflitos desnecessários com os docentes pela fala individual de algum estudante. Importante destacar que existe um trabalho de acompanhamento e orientação realizado junto aos estudantes pelo SOE que, de certa forma, reduz a possibilidade dos estudantes chegarem à reunião do CC sem a escrita do texto coletivo.

Como alguém que está à frente na condução da reunião do conselho de classe, é o supervisor que está responsável pela pasta que contém toda a documentação pertinente à turma que coordena, como atas e registros da pauta discutida; no entanto, destacamos que ao buscarmos informações sobre as frequências dos estudantes junto ao SOEP algumas pastas ainda não tinham sido entregues e quando tinham

pastas, algumas não tinham as atas e ainda aconteceu de ter ata de frequência dos estudantes mas ela não estar assinada.

Nesse sentido, é necessário refletir que o conselho de classe precisa avançar, romper com práticas burocratizantes que dificultam a sua dinâmica, porém alguns procedimentos como esses acima mencionados são necessários e importantes para manter a organização e o bom funcionamento do CC na escola.

Embora não seja perfeito e não aconteça exatamente como se deseja ou como esteja proposto nas normas e orientações, o conselho de classe, quando realizado com as prerrogativas de buscar coletivamente o sucesso do ensino e das aprendizagens, precisará sempre ser revisto, repensado, reformulado e executado com uma atividade que não se encerra nela mesma, mas que abre possibilidades para que a escola renove suas práticas e reconstrua seu cotidiano em torno de princípios democráticos e de uma avaliação das aprendizagens mais justa e formativa.

Diante do que já vimos refletindo no processo da análise dos dados, parece não haver dúvida quanto ao alto grau de importância que é conferido ao conselho de classe. Os pontos apresentados até este momento apontam que esta instância coletiva quando funciona na perspectiva de analisar, acompanhar as aprendizagens dos estudantes e de fomentar a criação ou a reformulação das estratégias pedagógicas, tem um significativo e diferente potencial quando comparado às outras instâncias colegiadas na escola, pois ao mesmo tempo que atua na esfera da avaliação da aprendizagem e no processo de ensino e aprendizagem, ele também tem atuação quanto aos processos democráticos quando coloca estudante e docente como sujeitos de uma avaliação horizontal, embora, vale ressaltar, que isso só pode acontecer num momento específico da reunião.

Tanto no primeiro momento, com a participação dos estudantes, quanto no segundo momento, sem a participação dos estudantes, o conselho de classe, não muito diferente dos conselhos de classe de grande parte das escolas, privilegia as questões comportamentais e atribui às questões psicológicas o insuficiente ou baixo desenvolvimento das aprendizagens de casos específicos (DALBEN, 2004; MATTOS, 2005; HOFFMANN, 2008; CRUZ, 2015). Percebemos nestes casos que a atuação do Serviço de Orientação Educacional (SOE) é bastante presente e operacional na medida em que atua diretamente com o estudante e sua família. No entanto, a interação do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP) com os docentes parece muito tensa, mas compreensível, se entendermos que na cultura

organizacional escolar tradicionalmente esta é uma relação que vem sendo construída e desconstruída continuamente baseada em concepções de educação e sociedade, que ora fortalecem a responsabilidade coletiva, ora rompem e individualizam a responsabilidade na relação ensino e aprendizagem.

Quanto a promover melhor o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes por meio da análise e da regulação, e para diminuir a redundância da discussão sobre as questões comportamentais, a participação dos estudantes no segundo momento do conselho de classe para acompanhamento das aprendizagens é uma interessante possibilidade quando pensamos que isso permitiria que os estudantes pudessem colaborar mais uns com os outros, permitiria também que de fato o conselho fosse mais democrático, e evitaria alguns comentários discriminatórios feitos pelos docentes em relação aos estudantes, como pudemos observar em algumas reuniões.

Importante destacar que a participação dos estudantes durante toda a reunião do conselho de classe foi trazida à tona nas entrevistas de alguns docentes; muitos se posicionam de forma contrária e poucos levantam essa possibilidade, o que nos leva a compreender que essa questão tem sido alvo de alguma reflexão.

Ressaltamos que apenas dois docentes se posicionam a favor da participação dos estudantes no conselho de classe para acompanhamento pedagógico nos dois momentos, defendendo que conselho de classe com a participação dos estudantes para discutir as aprendizagens seria um momento extremamente rico, tanto no sentido da avaliação quanto no sentido da participação. Alegam que é necessário esclarecer que para os casos individuais onde existissem problemas de aprendizagens ligados a problemas emocionais e/ou familiares, isso não poderia ser colocado diante de todos, poderia ser tratado de modo mais particular numa outra reunião ou ocasião, como é evidenciado na fala abaixo:

Eu acho definidor, se eu entendo que é para o processo de ensino e aprendizagem, para os processos de ensino e aprendizagem. É... (pausa) eu ainda colocaria que os alunos deveriam participar de tudo. Eu fui voto vencido sempre. O ALUNO PARTICIPAR DE TODOS OS MOMENTOS? (PESQUISADORA). Dos dois momentos, de falar do que o outro aprendeu. Porque a responsabilidade do outro [...] pelo limite do outro é do grupo, e o grupo às vezes não ajuda! O grupo teria que se conscientizar de que, aí eu tenho dois ou três alunos que estão com dificuldades, e esses dois, três alunos teriam de fato ter um apoio, ter um olhar, ter o grupo pra ajudar. Então, lógico, nós não trataríamos de demandas particulares, e aí é a defesa do grupo que não quer que eles fiquem o tempo inteiro. Então, uma pessoa que tem um aluno que tem um problema psiquiátrico "X", e que vem um laudo dos pais, não era ali o momento de se tratar. Teria que se ter uma outra chamada,

um outro contato com os professores pra se comunicar. Um momento onde um acontecimento na vida do aluno foi um baque, a perda de alguém muito importante.... (pausa) ou ali não era o momento de tratar, o SOE não iria tratar nesse nível em si, no nível do ensino e da aprendizagem, tá certo? E agente iria talvez se prender muito mais ao pedagógico do que às vezes ao psicologismo que acaba acontecendo, e às vezes né, acontece. Então eu acho que é muito importante a presença do aluno (P10).

Destacamos, ainda, que embora afirme a possibilidade da participação estudantil em todos os momentos do conselho de classe, existem ressalvas quanto a essa participação:

No meu entendimento, no modelo atual, ele é bastante saudável, talvez a gente teria num futuro, não sei quando, preparar melhor para que talvez os alunos participassem de toda etapa, eles não participassem apenas de parte do conselho. Eu não sei que tipo de amadurecimento, nós teríamos pra que esses alunos participassem no processo de discussão de casos individuais, não sei como poderia ser isso. Talvez no futuro, pudessem participar integralmente do conselho de classe, inclusive daquele que decide pela retenção ou promoção. Mas repito que isso precisa de um longo processo de amadurecimento para que haja participação equitativa e objetiva de todos, inclusive dos alunos. – JÁ EXISTIU NA ESCOLA ALGUM MOVIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NESSE SENTIDO? (PESQUISADORA). – Não tenho conhecimento! (P3)

Compreendemos que o CAP-UFPE, por apresentar-se como uma escola de aplicação de teorias e conhecimentos, que atua como espaço de experimentação e fomentação de projetos e pesquisas, poderia talvez por um processo de bastante análise e estudo fazer a experiência de possibilitar a presença dos estudantes de uma turma para participar de uma reunião de conselho de classe durante todos os momentos. Nesse sentido, haveria informações mais concretas se de fato os estudantes podem ou não participar de todo um conselho de classe para acompanhamento pedagógico, onde, para além da discussão sobre comportamentos, atitudes e relação docente-turma, o processo de ensino e aprendizagem poderia ser pensado e analisado pelas duas partes que compõem esse processo - docentes e estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES

Nossas considerações serão apresentadas no sentido de discutir e refletir sobre que forma a participação e a representação estudantil no conselho de classe vêm sendo significadas e ressignificadas na escola. Embora o CAP-UFPE apresente uma proposta diferenciada de conselho de classe, é importante destacar que a representação e a participação dos estudantes neste espaço coletivo de avaliação ficam resumidas em dois momentos, sendo o primeiro na preparação pelos estudantes de um texto coletivo sob a orientação e supervisão do SOE que será apresentado no conselho de classe e no segundo momento quando da apresentação e do debate do texto coletivo ao conselho de classe, onde nos dois momentos toda a turma participa apesar da existência da representação por turma.

Observou-se que no primeiro momento do conselho de classe com a participação e a representação dos estudantes, os conflitos e os desgastes gerados pelos comportamentos considerados indesejados ou insuficientes tanto por parte dos discentes quanto por parte dos docentes aparecem como tema principal, ficando subjugados a segundo plano os temas sobre aprendizagens e avaliação da turma, o que entendemos como uma discussão “superficial”, sem grandes imersões pedagógicas, didáticas e de respostas às necessidades que se apresentam.

Ressaltamos que no segundo momento do conselho para acompanhamento pedagógico, os estudantes são impedidos de participar, visto que nesta etapa do conselho serão discutidas questões referentes às aprendizagens e não aprendizagens individuais. Os motivos apresentados pelos docentes entrevistados para a não participação dos estudantes na segunda etapa do conselho de classe envolvem os cuidados com a ética e a confidencialidade dos resultados das aprendizagens, como modo de evitar constrangimentos e comentários entre os estudantes para com seus colegas. Contudo, mesmo com essa proposta, não observamos que a dinâmica do segundo momento do conselho tenha sido diferente do primeiro momento, ou seja, a ênfase continuou centrada nas questões comportamentais, de forma que a discussão mais densa sobre mudanças nas práticas pedagógicas fica ausente também neste momento.

Embora entendamos que os comportamentos e as atitudes interferem no desenvolvimento das aprendizagens, o que foi avaliado pelos docentes em termos de acompanhamento do desempenho dos conhecimentos construídos ou não, não são

trazidos para uma reflexão conjunta. O que os docentes avaliam e quais os critérios com que avaliam só serão conhecidos pelos estudantes no momento da entrega do parecer. E nesse aspecto é necessário considerar que nem sempre o parecer contribui para que o estudante tenha conhecimento da sua avaliação individual, com informações relevantes e suficientes para que possa discernir e refletir sobre o que alcançou e quais as possíveis estratégias para conseguir avançar.

Retomando a análise dos significados que a representação e a participação dos estudantes têm quanto aos processos democráticos e à avaliação das aprendizagens que foram construídos ao longo desse trabalho, precisamos considerar que embora algumas práticas observadas nas reuniões de alguns conselhos de classe para acompanhamento pedagógico (nas turmas dos 9º anos A e B e nas turmas dos 3º anos A e B) e em algumas falas das entrevistas ainda apontem algumas configurações de práticas mais tradicionais, práticas como resistência às modificações e ao estabelecimento de diálogos e acordos com os estudantes, e ainda como a recorrência de reuniões de conselho de classe que se concentram em analisar e atribuir o baixo rendimento dos estudantes às causas psicológicas e aos problemas comportamentais são recorrentes. Nesta conjuntura, são perdidas oportunidades de trazer outros elementos que ajudariam numa análise e discussão mais profunda acerca dos aspectos pedagógicos, didáticos e de outra natureza.

Algumas demandas observadas e colocadas pelos participantes desta pesquisa levam à compreensão que o conselho de classe precisa avançar no sentido de possibilitar mudanças mais significativas em relação a uma participação mais expressiva e atuante dos estudantes, como também de favorecer maior diálogo e interação entre os sujeitos que compõem o conselho de classe. Entendemos que a representação nos momentos em que ela é vivida no conselho é plena, pois apesar de existir um representante por turma, todos se representam e participam com direito à voz e com possibilidades de estabelecer maior interação e diálogo com os docentes no momento do conselho. Embora a participação destes ainda se apresente mais como presença do que como engajamento (LUCK, 2013), é possível entender que o conselho de classe do CAp-UFPE vem atuando e colaborando para o desenvolvimento dos estudantes, como também é possível inferir que existe por parte de alguns estudantes uma maior consciência quanto à importância deste espaço coletivo que garante a representação e a participação destes e quanto ao seu papel como sujeito de direitos e deveres. Os estudantes compreendem que o conselho de

classe é um espaço político de reivindicação, uma alternativa possível na construção de acordos coletivos a fim de melhorar o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Como exemplo, temos o caso das turmas de terceiros anos que devido às demandas de atividades externas na preparação para o ENEM, fazem combinações com os docentes, onde estes “entendem” as ausências em aulas e estabelecem prazos outros de entrega de trabalhos e utilizam outras formas de avaliação, coisas que não acontecem nas outras turmas com maior flexibilidade, motivo de agradecimentos e elogios públicos dos estudantes aos docentes no conselho.

A organização e o modo de funcionamento do conselho de classe do CAP-UFPE possibilitam que os estudantes desde cedo aprendam a agir e a compreender que as aprendizagens decorrem de um movimento contínuo de busca e de resolução de conflitos, do exercício da fala, mas também de escuta, de solicitação, mas também de comprometimento e responsabilidade com o que lhe é solicitado.

A escola pesquisada tem configurações diferenciadas da maioria das escolas públicas do país, inserção em uma Universidade Federal, servindo como espaço para ensino, pesquisa e extensão e campo de estágio para docentes em formação, por ter como corpo docente profissionais qualificados com formação de alto nível, como pudemos observar com os docentes entrevistados nessa pesquisa, muitos com bastante tempo de experiência na instituição, e ainda uma equipe técnica também bem qualificada, sem contar com um corpo discente que para ingressar na escola se submete a uma seleção e ainda pais que possuem bom nível de escolaridade e empregos estáveis os quais podem proporcionar aos filhos um maior acompanhamento e uma estrutura para desenvolver melhor suas aprendizagens.

Por todas essas possibilidades e se acreditamos numa educação que possa favorecer a formação de indivíduos críticos, reflexivos, autônomos, cidadãos, há de se pensar em incentivar e construir na escola uma cultura de representação e participação. Nesse contexto, o conselho de classe com representação e participação dos estudantes é um exercício democrático possível e com relativo êxito neste caso específico.

Embora possamos correr o risco de duvidar que a prática de um conselho de classe com essa dinâmica de funcionamento e organização como foi observado neste estudo de caso possa ser realizado em outras escolas públicas pelas diferenças dos contextos sociais e econômicos nas quais estão inseridas, arriscamo-nos em afirmar que isso depende da dinâmica dos processos democráticos vivenciados na escola.

Pensar a escola pública que tenha como objetivo a formação plena para a cidadania é pensar em fomentar processos democráticos via participação plena de seus integrantes, no caso produção de conhecimento e acompanhamento e avaliação das aprendizagens.

Esse estudo de caráter qualitativo teve como objeto de estudo o conselho de classe com participação e/ou representação de estudantes, de modo que buscamos desenvolver uma análise acerca de como essa participação e representação atuam na construção de processos democráticos dentro do espaço escolar e para a avaliação das aprendizagens.

Compreendemos que embora a cultura tradicional de avaliação e a perspectiva de gestão gerencialista com a promoção de hierarquias e processos autoritários tenha algumas vezes emergido mediante as observações das reuniões de alguns conselhos de classe para acompanhamento pedagógico e mediante as falas e respostas dos participantes dessa pesquisa, foi possível perceber que existe um movimento de ruptura com a cultura tradicional de avaliação da aprendizagem quando se observa que o conselho de classe tem a participação e a representação de estudantes.

Embora o conselho de classe com essa dinâmica participativa nem sempre consiga alcançar efeitos mais significativos para a melhoria do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, é interessante pontuar que mesmo com o movimento de continuidade e descontinuidade, de avanços e retrocessos, esse tipo de organização e de funcionamento de conselho de classe conseguem promover a construção de uma cultura mais democrática e participativa na escola como também colaborar para que a avaliação das aprendizagens esteja ligada aos princípios do diálogo, da negociação e da regulação.

Nesse sentido, esperamos que a pesquisa subsidie não apenas a reflexão e o debate sobre a necessidade de práticas mais dialógicas e participativas nos diferentes espaços da escola, mas que, também, contribua para a ampliação e a divulgação científica das pesquisas em Educação, especialmente no que tange à necessidade de transformação de uma concepção e prática tradicional de avaliação das aprendizagens para uma concepção e prática avaliativa preocupadas em servir de apoio para a formação integral dos estudantes. E ainda que possa servir de incentivo para que outras pesquisas sobre o tema possam ser realizadas para aprofundar e ampliar essa discussão.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAÚJO, Ulisses F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999

_____. **Assembléia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARELARO, Lisete R. G.; KRUPPA, Sônia M. P. A educação de jovens e adultos. In: PORTELA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. ed. revista e actualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: abr. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: abr. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 9.053/46**, de 12/03/1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-republicacao-34211-pe.html>. Acesso em: 05 abr. 2017.

CABRAL, Maria José Alves. **Conselho de classe e série na escola pública como instrumento de exclusão**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL. Americana, SP, 2011. Disponível em: http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-Maria-Jos%C3%A9-Alves-Cabral.pdf. Acesso em: 31 mar. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO-UFPE (CAp). **Projeto Político-Pedagógico Institucional do Colégio de Aplicação da UFPE**, 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/cap/index.php?option=com_content&view=article&id=195&Itemid=174. Acesso em: 15 set. 2016.

CONDICAP. **Os Colégios de Aplicação das IFEs no Âmbito da SESU/MEC**. 2011. Disponível em: www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Documento-Condicap.doc. Acesso em: 04 abr. 2017.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Conselho de classe**: espaço de diagnóstico da prática educativa escolar. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Conselhos de Classe e avaliação**: Perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DEBATIN, Marisa. **O Conselho de Classe e sua relação com a avaliação escolar**: em estudo em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis/SC. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/dconselhoclassesc.pdf. Acesso em: 11 fev. 2016.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Domingos. Dos fundamentos e das práticas. Da avaliação como medida à avaliação formativa alternativa (AFA). In: _____. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. 2004. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>. Acesso em: maio 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, Mónica Galante Gorini. **Conselho de classe**: que espaço é esse?. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2006-11-30T09:53:49Z-2564/Publico/Monica%20Galante.pdf. Acesso em: 11 fev. 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf. Acesso em: 09 jun. 2016.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LELES, Maura da Aparecida. **A participação de estudantes na gestão da escola**. 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2946>. Acesso em: 11 fev. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Séries Cadernos de Gestão.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAGNATA, Rubia C. Vicente; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 26, n. 63, set/dez, 2015.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n2/a05v31n2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2015.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, Solange Apa de Oliveira. Análise da eficiência da Lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 76 - 85, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art08_20.pdf. Acesso em: 08 jun. 2016.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação**. 16. ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: uma escola pública em debate**. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função da escola. In: DAVIS, Cláudia; VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Gilson de Almeida. Conselho de classe: A cultura do faz-de-conta ou a possibilidade de um novo Ethos Educacional? **Ciências e Letras**, Porto Alegre, v. 36, p. 187-196, 2004. Disponível em:

<http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/php/sumario.php?sum=36>. Acesso em: 30 mar. 2016.

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

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4. ed. Portugal: Gradiva, 2005.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de classe**: burocratização ou participação? Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Almir Paulo dos. Aluno sujeito da avaliação: conselho de classe participativo como instância de reflexão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 299-318, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 11 fev. 2016.

SANTOS, Flávia Regina Vieira dos. **Conselho de Classe**: a construção de um espaço de avaliação coletiva. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de concentração: aprendizagem e trabalho pedagógico) – Universidade de Brasília, UnB, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1289> Acesso em: 11 fev. 2016.

SILVA, Viviane Alves de Lima. **O Hibridismo entre o democrático e o gerencialismo**: um estudo a partir das singularidades dos Colégios de Aplicação Federais. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17745>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SIMÕES, Gonçalo Augusto Gomes. **A avaliação do desempenho docente**. Contributos para uma análise crítica. Lisboa: Texto Editora, 2000.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. A Educação Profissional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

UFPE. Portaria Normativa nº 01/93: Estrutura Organizacional e Funcionamento do Colégio de Aplicação. **Boletim Oficial da UFPE**, Recife, 31 de março de 1993.

_____. Instrução 01/99: Fixa normas e orienta procedimentos para o processo de avaliação de aprendizagens dos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da UFPE. **Boletim Oficial da UFPE**, n. 34 (85 ESPECIAL), p. 01-04, Recife, 28 de dezembro de 1999.

VARGAS, Maria Ângela Serafini. **Conselho de Classe**: a participação da comunidade escolar. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Instituição Educacional – Área de concentração: Organização e Gestão) – Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente. 2008. Disponível em:
http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=158 Acesso em: 11 fev. 2016.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas na escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gente, 2004.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA E DO QUESTIONÁRIO COM OS ESTUDANTES REPRESENTANTES DE TURMA

1. O que você compreende por conselho de classe?

2. Para que serve o conselho de classe?

3. Você acha que é necessário ter o conselho de classe na escola? Por quê?

4. O conselho de classe ajuda na avaliação da aprendizagem?

() Pouco

() Em Parte

() Muito

() Não ajuda.

Justifique sua resposta-

5. O conselho de classe ajuda na relação professor- aluno?

() Pouco

() Em Parte

() Muito

() Não ajuda.

Justifique sua resposta-

6. Você acha que os estudantes devem participar das reuniões do conselho de classe?

() Sim

() Não

() Não sabe

Justifique sua resposta-

7. Que grau de importância você confere a participação dos estudantes no Conselho de Classe?

() Muito importante

() Pouco Importante

() Nenhuma importância

Justifique sua resposta-

8. O que você compreende por participação dos estudantes no conselho?

9. Como os alunos participam do conselho de classe?

10. O que você compreende por participação do docente no conselho?

11. Quais as principais atividades de participação dos docentes no conselho?

12. O que é representação?

13. De que forma os estudantes são chamados a representar seus pares no Conselho de classe?

() Eleição

() Indicação da Turma

() Indicação da Direção da Escola

() Indicação dos docentes

() Outro – Qual

14. O que o representante de turma faz na reunião do conselho?

15. Algo poderia ser modificado no conselho de classe? () Sim () Não () Não sei

Justifique sua resposta.

16. Se, sim. O que você mudaria em relação a organização, funcionamento do conselho hoje?

17. Se respondeu não à questão 15, o que permaneceria na organização e funcionamento do conselho hoje?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. O que você compreende por conselho de classe?

2. Qual o grau de importância do Conselho de Classe na escola?

- () Muito importante
- () Pouco Importante
- () Nenhuma importância

Justifique sua resposta-

3. Você acha que é necessário ter o conselho de classe na escola? Por quê?

4. O conselho de classe ajuda na avaliação da aprendizagem?

- () Pouco
- () Em Parte
- () Muito
- () Não ajuda.

Justifique sua resposta-

5. O conselho de classe ajuda na relação professor- aluno?

- () Pouco
- () Em Parte
- () Muito
- () Não ajuda.

Justifique sua resposta-

6. Você acha que os estudantes devem participar das reuniões do conselho de classe?

- () Sim
- () Não
- () Não sabe

Justifique sua resposta-

7. Que grau de importância você confere a participação dos estudantes no Conselho de Classe?

- () Muito importante
- () Pouco Importante
- () Nenhuma importância

Justifique sua resposta-

8. O que você compreende por participação dos estudantes no conselho?

9. Como deveria ser participação dos alunos no conselho de classe?

10. O que você compreende a participação do docente no conselho?

11. Quais as principais atividades de participação dos docentes no conselho?

12. O que é representação?

13. De que forma os estudantes são chamados a representar seus pares no Conselho de classe?

- () Eleição
- () Indicação da Turma
- () Indicação da Direção da Escola
- () Indicação dos docentes
- () Outro - Qual

14. Algo poderia ser modificado no conselho de classe? () Sim () Não () Não sei

Justifique sua resposta.

15. Se respondeu sim à questão 14, o que você mudaria em relação a organização, funcionamento do conselho hoje?

16. Se respondeu não à questão 14. O que permaneceria na organização e funcionamento do conselho hj?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO (PERFIL) DOS ESTUDANTES REPRESENTANTES DE TURMA PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dados Pessoais

1. Idade: _____

2. Identidade de gênero: _____

3. Identidade de raça/etnia: _____

4. Formação dos Pais:

MÃE:

() Ensino Médio () Graduação () Pós-graduação *lato sensu*

() Mestrado () Doutorado () Outras

Qual formação? _____ Qual profissão?

PAI:

() Ensino Médio () Graduação () Pós-graduação *lato sensu*

() Mestrado () Doutorado () Outras

Qual: _____ Qual profissão?

5. Você faz parte do grêmio estudantil da sua escola? () Sim () Não

Se sim, há quanto tempo? _____

6. Você faz ou fez parte de algum movimento estudantil? () Sim () Não

Se sim, qual? _____

Se sim, como foi ou é a forma de sua participação? _____

7. Já esteve ou está engajado em alguma luta social? Qual?

8. Já esteve ou está vinculado a algum partido político? Qual?

9. Participa de redes sociais? _____ Quais?

10. Qual seu tipo de lazer preferido?

11. Você lê jornal e/revista? Qual?

12. Qual seu tipo de leitura favorita?

13. Qual a média de livros que você lê por ano? _____

14. Qual o último livro que você leu?

15. Qual o seu tipo de música favorita?

16. Você fala outros idiomas? Quais?

17. Já fez intercâmbio? Quando? Onde?

18. A lazer, já fez alguma viagem internacional? Quando? Onde?

19. Você pratica alguma atividade esportiva?

Qual? _____

20. Além do CAp, você faz ou fez alguma atividade artística? (Ex. Teatro, dança, pintura, música, outras...)

Qual? _____



APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: RUBIA CAVALCANTE VICENTE MAGNATA

INSTITUIÇÃO A QUE PERTENCE O PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE/FUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa:

PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL NO CONSELHO DE CLASSE: compreensões e significados para a avaliação das aprendizagens e para processos democráticos na escola.

1- Justificativa e objetivo de pesquisa:

Considerando o intenso debate na atualidade sobre a importância de processos democráticos na escola, onde todos os sujeitos que compreendem a instituição educacional (gestores, professores, técnicos, estudantes, pais) se tornem participantes das discussões, decisões e ações que envolvem os processos relacionados ao sucesso escolar.

Assim também, pela necessidade de construção de um novo modo de compreender e praticar a avaliação da aprendizagem, onde se busca romper com uma tradição da avaliação educacional que compreende o aluno como sujeito passivo, que precisa ter as competências e habilidades medidas e classificadas a partir de uma

norma padrão, gerando dessa forma, discriminação e exclusão dentro do ambiente escolar e conseqüentemente na sociedade.

Consideramos que a relevância acadêmica desse estudo envolve a proposição de um debate e reflexão sobre a necessidade de construção de práticas mais democráticas na escola, indo para além das decisões administrativas, alcançando o âmbito pedagógico a partir de um caminho fundamentalmente necessário e significativo: a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, constitui-se como objetivo geral desta pesquisa: Analisar a representação e participação dos estudantes no conselho de classe e os significados para a avaliação da aprendizagem e para processos democráticos na escola.

Temos como hipótese inicial a compreensão de que a representação e a participação de estudantes no conselho de classe e a interação com os docentes neste espaço pode se constituir como elemento de fundamental importância para promover uma transformação na compreensão e no modo de avaliar as aprendizagens, bem como para a construção de processos democráticos que favoreçam a autonomia e desenvolvimento dos estudantes, bem como outras práticas de aprendizagens e avaliação.

2- Procedimentos metodológicos:

Considerando os campos empíricos da pesquisa, nosso estudo utilizará metodologia qualitativa, tendo como procedimentos: pesquisa bibliográfica e análise documental, observações participantes e entrevistas semiestruturadas, mediante autorização por meio do Termo de esclarecimento Livro e Esclarecido.

3- Benefícios esperados (para o participante ou para a comunidade)

Com o desenvolvimento da pesquisa, o participante estará contribuindo para a reflexão e discussão acerca da necessidade de construção de processos mais democráticos dentro do espaço escolar, como também no processo de avaliação das aprendizagens. Espera-se que a pesquisa subsidie não apenas a reflexão e o debate, mas que os achados possam servir de base para a ampliação e divulgação científica das pesquisas em educação.

Procedimentos para sanar eventuais dúvidas acerca dos riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa ou com o tratamento individual:

- As questões referentes aos riscos, dúvidas e desconfortos que possam surgir ao participante durante a realização da pesquisa podem ser esclarecidas e sanadas com o próprio pesquisador por meio de documentos oficiais (ofícios, requerimentos etc.), por meio de contatos telefônicos (81-98558-8987) e/ou pessoais, ou ainda por meio de correio eletrônico através do e-mail do
- pesquisador (rubia.cv@hotmail.com) em qualquer das etapas da pesquisa. Compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo a participante manifesta seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.
- A pesquisa leva em consideração a dignidade da pessoa humana e como tal, o presente Termo representa o compromisso do pesquisador com a ética e o pleno desenvolvimento da pesquisa dada a sua importância para a comunidade científica. A participação será na condição de entrevistado no sentido de obter informações em relação aos sentidos e significados que a participação de estudantes em conselho de classe pode representar para processos mais democráticos na escola e para a avaliação da aprendizagem. Desse modo, ao participante é facultado o direito à participação voluntária nesta pesquisa, podendo este consentimento ser revogado, por parte do participante, a qualquer momento, sem prejuízos à continuidade da pesquisa.
- Ao participante é garantida a confidencialidade e privacidade de modo que nenhum nome, dado ou elemento que possa identificar o participante será divulgado antes, durante ou após a realização da pesquisa. Todos os dados serão mantidos em sigilo conforme recomenda os procedimentos éticos na pesquisa, exceto nos casos em que o participante manifeste o desejo de identificação. Do mesmo modo, ao participante fica livre a participação no estudo, a retirada do consentimento, a qualquer tempo, sem necessária justificativa prévia por parte do participante, bem como será assegurada a assistência durante toda pesquisa.
- Ao participante é garantido que os dados serão mantidos sob sigilo e regidos pela ética da pesquisa, estes serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

- Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo físico e digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar da
pesquisa acima descrita (Se participante for maior de idade);

Ou

Eu,

RG nº _____, responsável legal pelo (a) estudante:

declaro ter sido informado e concordo com a sua participação na pesquisa acima
descrita.

Recife, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do responsável legal

Testemunha

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento