

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE

SANDRA SCARPINI MULLER

UNIDADE DIDÁTICA

*O Conselho de Classe e a organização do trabalho
pedagógico: uma interação possível?*

MARINGÁ

2008

SANDRA SCARPINI MULLER

UNIDADE DIDÁTICA

O Conselho de Classe e a organização do trabalho pedagógico: uma interação possível?

Unidade Didática realizada, pela Professora Pedagoga Sandra Scarpini Muller e entregue à Seed-PR, como parte dos quesitos do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE 2008

Orientadora: Prof. Ms. Eliana Claudia Navarro Koepsel

MARINGÁ

2008

SUMÁRIO

Introdução	04
1. O Conselho de Classe e a organização do trabalho pedagógico: uma interação possível?	06
1.1. A função social da escola: relação entre objetivo de ensino e avaliação escolar	09
1.2. O papel do Conselho de Classe no processo avaliativo	19
2. Trabalho educativo – Conteúdo/Forma: alguns apontamentos para reflexão	25
2.1 - O Conselho de Classe como possibilidade de integração do coletivo	31
3. A gestão da escola como eixo central para o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade	36
3.1- Conselho de Classe: algumas propostas para reflexão	40
4. Considerações finais	46
Figura 1	07
Figura 2	09
Figura 3	23
Figura 4	29
Figura 5	30
Figura 6	38

INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990, observa-se uma série de mudanças na organização pedagógica e administrativa das escolas, operacionalizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação de 2001. Essas reformulações têm incidido, mais especificamente, sobre o trabalho pedagógico e demandaram novos desafios aos professores e gestores. É importante lembrar que a gestão educacional, desde então, deve pautar-se pelo princípio democrático, que inclui a construção coletiva de uma escola mais incluyente. As instituições escolares tiveram como desafio a construção de novas práticas pedagógicas, pautadas nos princípios da gestão democrática do ensino. Dalben (2004, p. 13) destaca que, nesse contexto, as escolas tiveram que rever suas práticas e

[...] a escola, como instituição social, encontra-se neste momento, num processo dinâmico de renovação de valores, princípios, conteúdos e formas, na perspectiva de uma ação significativa, competente e comprometida com a melhoria de vida da população e com o engajamento num novo tempo.

A Gestão Democrática foi prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual, em seu artigo 12, estabeleceu algumas incumbências às instituições de ensino relativas à autonomia na organização de uma gestão que vise planejamento participativo, bem como participação da comunidade nas atividades escolares de cunho pedagógico e administrativo.

As instâncias colegiadas passam a ser revalorizadas, em especial o Conselho de Classe. Este é entendido como um dos espaços que favorece a participação de diferentes segmentos da escola - direção, equipe pedagógica, secretaria, professores, pais e alunos - na tentativa de refletir sobre a função social da escola e suas formas de concretizar seus objetivos na busca de um aprendizado significativo e crítico.

Considerando o exposto, a presente unidade didática foi elaborada como síntese dos estudos realizados sobre o Conselho de Classe. Após o levantamento bibliográfico e as leituras para aprofundamento teórico, percebeu-se a necessidade de situar o Conselho de Classe na organização do trabalho pedagógico sob três grandes eixos, que permeiam as práticas escolares: a função social da escola, o trabalho educativo (fazer pedagógico) e a gestão da escola. Para dar conta do proposto, foram elaborados seis textos, que se articulam.

No primeiro texto, intitulado *O Conselho de Classe e a organização do trabalho pedagógico: uma interação possível?*, realizam-se algumas reflexões sobre as mudanças ocorridas, a partir da década de 1990, na organização da escola. Discutem-se, também, as ações escolares contra ou a favor de uma escola seletiva e excludente. No texto dois, *O papel do Conselho de Classe no processo avaliativo*, apresenta-se uma discussão acerca do papel do Conselho no processo avaliativo. No texto três, *O trabalho educativo - Conteúdo/forma: alguns apontamentos para reflexão*, evidencia a importância de a escola reorganizar suas práticas de ensino a partir do trabalho como princípio educativo e as possibilidades de superação da fragmentação do trabalho pedagógico. Já o texto quatro, *O Conselho de Classe como possibilidade de integração do coletivo escolar*, debate as possibilidades e os limites de organização do Conselho como um espaço indispensável para a concretização de um ensino de melhor qualidade. No texto cinco, denominado *A gestão da escola como eixo central para o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade*, discutem-se os pressupostos da gestão democrática. Para finalizar, o texto seis apresenta algumas propostas de Conselhos de Classe.

Sem a pretensão de oferecer modelos foram apresentados, antes de qualquer coisa, apontamentos iniciais para uma discussão urgente e necessária.

O Conselho de Classe e a organização do trabalho pedagógico: uma interação possível?

O estudo dos principais elementos que subsidiam o estabelecimento do Conselho de Classe como instância colegiada da escola, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, n. 9394/96, e documentos orientadores e normativos produzidos pelo Estado do Paraná, conduz à configuração do Conselho de Classe como espaço de avaliação e organização do trabalho pedagógico. Tal encaminhamento pode ser lido no Caderno de Apoio para a elaboração do Regimento Escolar, encaminhado às escolas pela Secretaria do Estado do Paraná, que define o Conselho como

[...] um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da escola e no Regimento Escolar, com a responsabilidade de analisar as ações educacionais, indicando alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2007).

As pesquisas realizadas para o presente estudo, sejam elas em textos normativos ou em bibliografia especializada, apontam para a compreensão do Conselho de Classe como um espaço prioritário da discussão do trabalho escolar, de aprofundamento das questões postas pelo processo de ensino e pela relação professor-aluno-conhecimento. Ou seja, um espaço de reflexão pedagógica no qual todos os envolvidos com o ato educativo podem situar-se conscientemente no processo, de modo a reorientar a ação pedagógica por meio de fatos apresentados e metas traçadas no Projeto Político-Pedagógico. É importante destacar que a preocupação que move este estudo e a correspondente produção do material de intervenção pedagógica visam discutir o Conselho no conjunto da ação pedagógica. Entende-se que o estudo do mesmo de forma isolada do Projeto da escola e do projeto social não contribui para se repensarem as velhas práticas de encaminhamento do Conselho de Classe.

Os autores pesquisados enfatizam que é preciso repensar o Conselho de Classe como um dos espaços de análise crítica da realidade educacional, considerando a ato de avaliar como fonte de

conhecimento da realidade, condição para a proposição de novos objetivos a serem alcançados ao longo do trabalho educativo.

Sob esta perspectiva, Veiga (1994, p. 117) afirma que não se pode negar a relação do Conselho de Classe com a avaliação, porque o Conselho, ao se preocupar com os processos avaliativos capazes de rever relações pedagógicas e a própria organização do trabalho pedagógico, pode traçar metas para superar a estrutura fragmentária e burocrática da escola.

Quando Cruz (1995, p. 117) define o Conselho como espaço de “[...] Avaliação Diagnóstica da ação pedagógico-educativa da escola, feito pelos professores e pelos alunos (em momentos distintos às vezes), à luz do Marco Operativo da Escola”, ele remete a outro ponto importante que circunda as práticas escolares: a realização do trabalho pedagógico pautado no Projeto Político-Pedagógico da escola, uma vez que é o direcionador de todas as ações educativas a serem realizadas.

Contudo, repensar a organização do trabalho pedagógico é uma tarefa árdua, na medida em que reflete determinada concepção teórica e ao mesmo tempo, mantém relação direta com as transformações da escola e do trabalho docente, pautadas nas formas de organização do trabalho no contexto atual.

Portanto, o foco, aqui, concentra-se na análise sobre o Conselho à luz da materialidade histórica, ou seja, debruça-se sobre esse objeto considerando as reformas educacionais e as implicações das políticas públicas na organização social e política da escola e suas interferências no trabalho docente.



DAMACENO, Wanderlei A.

Sabe-se que, nas últimas décadas, a escola passou por reformas. A partir dos anos de 1990, empreenderam-se profundas mudanças na organização e na gestão escolar. Destaca-se que os princípios de uma gestão democrática em defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento escolar incluem-se na Constituição de 1988 e na

LDBEN. Passa-se a falar em autonomia administrativa, financeira e pedagógica; em participação da comunidade na elaboração dos projetos pedagógicos e em criação de instâncias democráticas de gestão. Tais dispositivos compreendem a escola como espaço de política e trabalho.

Essas reformas atuaram fortemente na organização escolar, mudando as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação. Oliveira (2002) afirma que as mudanças em curso se diferenciam das reformas anteriores por incidir, mais diretamente, na questão pedagógica:

[...] tais mudanças exigiram novos critérios para enturmação dos alunos, novos procedimentos na avaliação, o que tem implicado mudanças nos métodos e instrumentos de observação e registro, o que por sua vez, tem resultado em dispêndio de maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho. [...] exigem mais tempo do trabalho do professor, tempo este que, se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que obriga a responder a um número maior de atividades em menos tempo (p. 132).

No processo de mudança, novas palavras passam a fazer parte do vocabulário escolar, assim, antes de prosseguir, parece importante o esclarecimento de dois termos: organização do trabalho escolar e organização escolar. De acordo com Oliveira (2002), o primeiro é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola, visa atingir os objetivos da instituição, reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade. O segundo termo refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Desde as competências administrativas de cada órgão do poder público até o currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação. (p. 132).

Não é possível discutir questões sobre a escola sem considerar o contexto em que a mesma se insere. Entende-se que o trabalho pedagógico é mais bem compreendido no interior da divisão social do trabalho, que se expressa marcada por relações sociais de exploração.

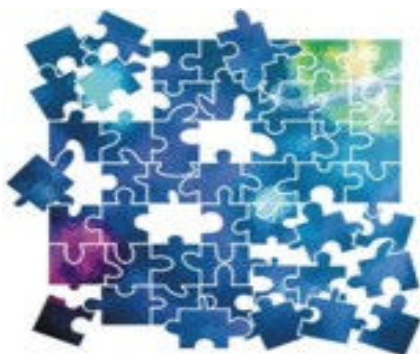
A função social da escola: relação entre objetivo de ensino e avaliação escolar

Nesta parte do texto, busca-se refletir sobre a função social da escola e a relação estabelecida entre objetivos de ensino e avaliação escolar. Acredita-se que o par avaliação/objetivos são categorias importantes para se compreender a organização do trabalho pedagógico escolar. Os objetivos permitem uma análise da função social da escola, qual sua relevância para a formação do indivíduo, e a avaliação permite o desvelamento dos reais objetivos da escola e não somente os proclamados (FREITAS, 1995).

Saviani (2000, p. 17) define a educação como um processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente e trabalho educativo como “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A escola apresenta-se, então, como a instituição social cuja especificidade é a transmissão, de forma sistematizada e organizada, desse saber historicamente acumulado, devendo proporcionar aos indivíduos os elementos fundamentais para a vida em sociedade.

Paro (2001, p. 22) refletindo sobre a dupla responsabilidade social da escola destaca que:

[...] por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro lado, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando o que é mais relevante para a formação dos cidadãos.



MACHADO, Ana C. B.

Então o que é mais relevante? Quem decide isso? Quem lucra com o que se escolhe a longo e a curto prazo? Ao tomar como referência que a escola não é um mundo à parte, antes, uma instituição social inserida num contexto social, econômico e político, não se deve deixar de lado que a mesma é organizada e tem seu ensino estruturado de acordo com os

interesses de alguns grupos sociais.

Saviani, renomado pesquisador na área da educação, afirma que a instauração dos sistemas nacionais de ensino e a escola tal como se constitui hoje correspondem aos interesses burgueses de consolidação de seus ideais (SAVIANI, 1983). Tais interesses e objetivos que orientaram e sustentaram a prática educativa, nem sempre consciente por parte dos agentes da escola. As opções políticas e teórico-metodológicas, muitas vezes, legitimam e consolidam as desigualdades sociais, não garantindo o direito, previsto legalmente na constituição, de educação para todos. Nesse sentido, Arroyo (1992) traz uma contribuição quando afirma: “a consciência do direito à educação básica avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como uma instituição seletiva e excludente”.

Numa lógica seletiva, caberia à escola ensinar aos alunos apenas os requisitos mínimos que possibilitassem exercer uma função no campo da produção, ou seja, a escola passa a ser “[...] vista como um local de preparação de recursos humanos para os vários postos de trabalho existentes na sociedade” (FREITAS, 1995, p. 96). Nessa lógica, não cabe entender ou questionar o que está posto, apenas adequar-se ao estabelecido, ou seja, as classes privilegiadas se dirigem aos níveis mais altos de ensino enquanto as classes menos privilegiadas percorrem caminhos que preparam para as profissões menos valorizadas. Existe uma clara divisão entre o trabalho intelectual e o manual.

Paro (2002) argumenta que, na tentativa de manter a hegemonia burguesa, a classe interessada materializa ações estatais que visam negar a função específica da escola, lidar com o conhecimento sistematizado, dificultando o alcance dos instrumentos intelectuais imprescindíveis à luta pela superação dessa sociedade. Para o mesmo autor, a precarização da escola é explicada pela ausência de recursos financeiros, que tornam precárias as condições de trabalho, que vão desde prédios decadentes à falta de material didático, baixa remuneração salarial, classes superlotadas, entre outros.

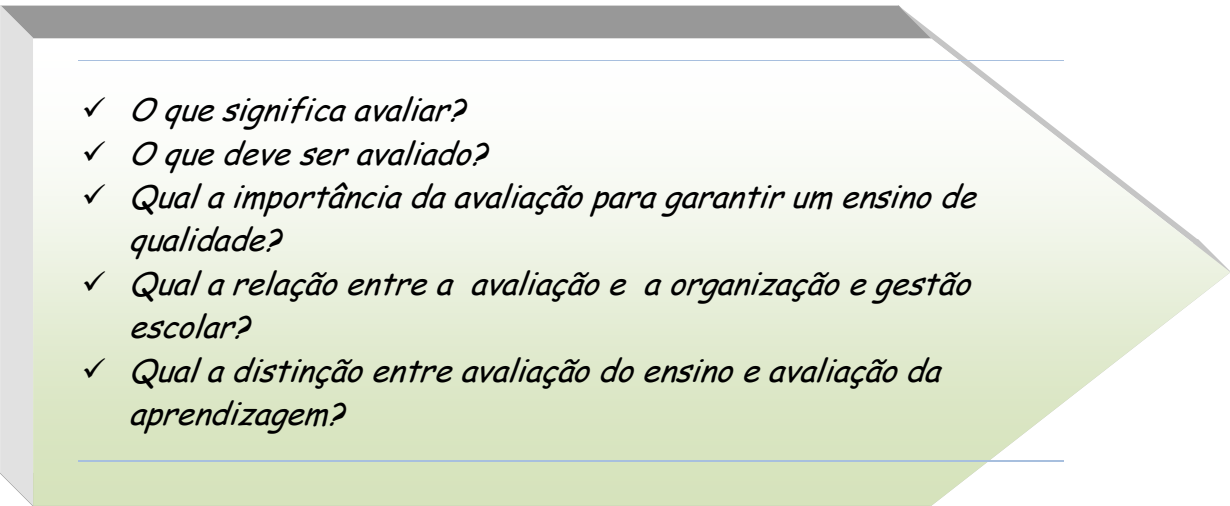
Outra estratégia utilizada é o deslocamento da escola de sua real função, de sua especificidade, atribuindo novas funções, como: distribuição de merenda, controle de benefícios sociais,

desenvolvimento de projetos fragmentados, muitas vezes oriundos da necessidade de se efetivar uma resposta imediata e ingênua às situações de origem social.

Não se trata de uma imobilização, porque a escola, ao mesmo tempo que dissemina a ideologia dominante, fornece à classe trabalhadora os elementos de compreensão da própria realidade social que está inserida. A escola, por esse entendimento, é um dos lugares privilegiados, onde a classe trabalhadora pode aproveitar-se das contradições inerentes ao sistema social e transformá-la num espaço de expressão de seus interesses. Assim, a escola, quando não se furta da função de promover aos trabalhadores a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que vivem (PARO, 2002, p. 113), é uma das instâncias de realização da transformação social.

Considerando que a função social da escola se expressa tanto em seus objetivos como em suas práticas de avaliação, torna-se necessária uma breve reflexão sobre a avaliação.

Atualmente, a avaliação tem assumido papel central no processo de ensino-aprendizagem. Porém, muitas são as indagações:

- 
- ✓ *O que significa avaliar?*
 - ✓ *O que deve ser avaliado?*
 - ✓ *Qual a importância da avaliação para garantir um ensino de qualidade?*
 - ✓ *Qual a relação entre a avaliação e a organização e gestão escolar?*
 - ✓ *Qual a distinção entre avaliação do ensino e avaliação da aprendizagem?*

Antes de qualquer coisa, é importante lembrar que as políticas públicas atuais têm dado destaque especial, em nome da qualidade, à avaliação. O ponto de partida desse movimento foi o

compromisso internacional assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos¹. A Declaração Mundial de Educação para todos, de 1990, não só expôs um diagnóstico da realidade social e educacional, como, nos seus dez artigos, estabeleceu os objetivos e as ações que deveriam ser empreendidas para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que se tornaram referência na formulação das políticas públicas de educação, inclusive no Brasil. Em consonância com esse documento internacional, foi elaborado no Brasil, em 1993, o *Plano Decenal de Educação* e, em 2001, o *Plano Nacional de Educação*. Entre as ações empreendidas destaca-se o Sistema Nacional de Avaliação, com a “[...] finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação profissional” (BRASIL, 1993, p. 59).

A nova LDBEN em seu artigo 9º, inciso VI, dispõe, como incumbência da União, representada pelo MEC, em colaboração com os sistemas de ensino estadual e municipal, “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (BRASIL, 1996). Justifica como objetivos a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, atribuindo ainda, como responsabilidade dos Estados, a avaliação dos estabelecimentos em seu sistema de ensino. Atendendo aos dispositivos da lei, alguns programas de avaliação foram criados e permeiam o cotidiano das escolas como: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Prova Brasil; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA).

Diante do cenário de políticas voltadas à educação e de políticas econômicas voltadas à minimização do Estado, questiona-se não a avaliação em si, mas a forma e a justificativa construída em torno dela. Questiona-se: a quem servem os programas de avaliação? Em relação à avaliação externa, bem como sobre seus objetivos (explícitos ou implícitos), Freitas (1995, p. 132), conclui:

Em resumo, o que se sugere é o redimensionamento do aparato escolar para que fique alinhado com as necessidades do empresariado que necessita atuar em

¹ A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien em 1990, que teve como resultado a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e o *Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, assinados por 155 países, incluindo o Brasil, que se comprometeram em assegurar a educação básica de qualidade à crianças, jovens e adultos (SHIROMA, 2002, p. 57).

mercados abertos de forma competitiva. Para garantir isso, nada melhor do que controlar diretamente a qualidade das escolas baseando-se em mecanismos externos a ela. Como a avaliação encarna objetivos, controlando-se a qualidade pela via da avaliação externa, controla-se, também, a consecução de determinados objetivos.

Freitas (1995) evidencia que o Estado, ao definir o conteúdo da avaliação, assume, de forma não declarada, a definição dos objetivos institucionais. Com base nas avaliações externas, as escolas são convocadas a reorganizar e promover ações educativas de forma mais flexível e competente, mudando sua maneira de trabalhar sempre que as demandas da sociedade assim o exigirem. O que se espera não é a reflexão do papel da educação na atual estrutura social, antes, a reprodução do processo escolar e seus objetivos, garantindo a valorização do capital.

Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem desempenha papel central no processo de ensino-aprendizagem, é outro aspecto relevante para a compreensão da função social da escola, objeto de estudo deste texto.

Atualmente, vários autores têm discutido este assunto, porém, nos limites deste trabalho, serão abordados apenas os aspectos mais relevantes acerca do tema, no sentido de possibilitar uma reflexão sobre a prática. As mudanças na forma de organizar o sistema de ensino desencadearam reflexões sobre o ato de avaliar em sala de aula, abrangendo seu comprometimento com a aprendizagem efetiva dos conteúdos científicos. É preciso que o ato de avaliar ultrapasse os limites da aprovação e reprovação.

Propõe-se, neste estudo, um novo olhar sobre os instrumentos e as concepções de avaliação que norteiam o trabalho escolar. Um estudo necessário, visto que a avaliação ainda se apresenta, no cotidiano escolar, com uma “[...] função de legitimadora dos papéis sociais a serem cumpridos pelas classes sociais” (NUNES, 2008). No momento em que é transformada em notas ou conceitos, define o destino que os alunos terão no decorrer de sua escolaridade: excluídos ou mantidos no processo de aquisição do conhecimento. É preciso destacar que não se está

defendendo uma postura de não reprovação, e sim uma atitude de análise sobre a função social da escola.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente de avaliação desse processo, evidenciam-se duas dimensões avaliativas: a formal e a informal, dois aspectos do mesmo fenômeno. A avaliação formal refere-se àquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos explícitos de avaliação, cujos resultados podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro, correspondendo à “dimensão instrucional da avaliação” (FREITAS, 1995). A avaliação informal compreende a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, esse processo não ocorre explicitamente, tornando-se assistemático, correspondendo à “dimensão valorativa e disciplinar da avaliação” (FREITAS, 1995). Pode-se afirmar que a avaliação formal e a informal não se apresentam de forma clara para os alunos, dificilmente sabem dos critérios ou o que e para que se avalia. Para Nunes (2008) a “[...] ocultação das regras e dos critérios, estabelecidos por aqueles que sempre estão na posição de comando, demonstra o caráter arbitrário e a manifestação do poder que a avaliação exerce no interior das escolas”.

Praticada sem reflexão, as avaliações formais e informais vão concretizando uma prática utilizada para manter a ordem, a disciplina, controlar o comportamento do aluno e, ao mesmo tempo, emitir juízos de valor acerca do seu desempenho. Nesse caso, professores conseguem prever, antecipadamente, quais alunos serão excluídos e mantidos ao longo do processo. Apesar de terem diferentes objetos, esses campos avaliativos se entrecruzam na avaliação, assim, quando a aprendizagem não se efetiva da forma esperada pelo professor, a responsabilidade do insucesso, na maioria das vezes, recai sobre a disciplina em sala de aula e sobre os conceitos valorativos e atitudinais observados na informalidade da avaliação. De acordo com Freitas (1991, *apud*, Vieira, 2008), a prática da avaliação, conduzida dessa maneira, é um mecanismo privilegiado para garantir a função seletiva da escola na sociedade capitalista, ou seja, os procedimentos de avaliação respondem à organização global do trabalho pedagógico na escola, organização que é própria da sociedade capitalista, excludente.

Outros autores também corroboram que as práticas que cerceiam a avaliação priorizam uma prática autoritária e seletiva, própria da sociedade capitalista, em que o professor exerce poder e autoridade, muitas vezes sem se preocupar com a aprendizagem significativa dos conteúdos. Todavia esta questão não será estudada neste momento.

Se as práticas avaliativas nas escolas expressam as desigualdades postas no sistema capitalista, como encaminhar uma proposta de avaliação vinculada a uma educação emancipatória?

Outro aspecto arbitrário da prática da avaliativa se manifesta quando o aluno passa a ser o único elemento da comunidade escolar a ser avaliado. A avaliação é unilateral, por excluir desse processo o cotidiano escolar, o projeto político-pedagógico, o currículo, a gestão escolar e a atuação dos profissionais da educação.

A literatura especializada sobre avaliação defende não só novos caminhos, como o redirecionamento da função avaliativa, que supere o caráter excludente e classificatório e vigore um modelo mais democrático, voltado à qualidade do ensino e ao acesso e permanência de todos no sistema (VIEIRA, 2008). Assim, o novo enfoque dado à avaliação passa a apresentar caráter diagnóstico, por meio do qual o professor deve acompanhar e compreender os avanços e as dificuldades dos alunos em sua aprendizagem, num processo contínuo e integrado à aquisição do conhecimento e refletir sobre a cultura da nota como expressão final do processo. Segundo Freitas (1995, p. 229-230):

A nota oculta reflexos da dualidade do valor de mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral² “nota”. [...] o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca.

² Segundo o autor esse conceito foi desenvolvido por Marx (1983) em O capital.

Consideram-se a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da consciência crítica elementos fundamentais no processo de avaliação. Para além de elaborar instrumentos objetivos de avaliação, aferir notas ou conceitos, estabelecer critérios que possam ser mensuráveis, a escola deveria ressaltar o desenvolvimento da consciência crítica e a apropriação dos conhecimentos escolares que vêm sendo expropriado dos alunos por meio da evasão, da repetência ou da permanência do aluno na escola independente de ter aprendido ou não os conteúdos trabalhados.

Para finalizar, é imprescindível destacar que o educador tenha consciência histórica sobre a construção do saber para que possa atuar intencionalmente no processo de ensino e aprendizagem, percebendo as contradições que permeiam a ação educativa (ensino, aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, entre outras) esforçando-se por superar a alienação na qual está submetido. Que procure abrir um espaço para um processo de ensino consciente da realidade tanto no que se refere à apropriação do conhecimento quanto nas capacidades necessárias para a produção de novos conhecimentos. Como sintetiza Dalben (2004, p. 183):

Isso significa que o ato de avaliar depende da percepção que cada um tem de si, de sua prática pedagógica e de sua própria relação com a escola. Exige reflexão sobre o papel da escola na sociedade atual, sobre a natureza e o âmbito do conhecimento escolar, reflexão sobre seu próprio papel diante do conteúdo que é veiculado e como mediador na relação do aluno com esse conhecimento. Exige o conhecimento do aluno e da sociedade, conhecimento do hoje, do ontem e ainda uma capacidade de prever um futuro próximo, já que formamos um jovem para o amanhã.

Nesse contexto questiona-se:

Qual a importância do Conselho de Classe no processo avaliativo? Qual o papel desta instância na discussão sobre o cotidiano da prática educativa, sobretudo a da avaliação, que se coloca como eixo norteador de todo trabalho pedagógico?

O Conselho de Classe foi implantando como instância colegiada, com função de cunho pedagógico e essencialmente avaliativo, na perspectiva de conseguir uma visão global do aluno,

para atendimento individualizado de suas aptidões. Este objetivo está fundamentado na Lei 5692/71.

Todos os documentos estudados evidenciam a avaliação do ensino como objeto de trabalho do Conselho de Classe. Considerando que, para se avaliar o ensino, o ponto de partida é a avaliação da aprendizagem, destacada no texto anterior e sua relação com os objetivos propostos pela escola, o texto a seguir centrará suas análises em algumas questões pertinentes das práticas dos Conselhos e suas implicações na tomada de decisão acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Leitura Complementar

COMIS, Daniela. **A função social da escola e da avaliação da aprendizagem**. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/895/768>>. Acesso em: 6 nov. 2008.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino**. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/2.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2008.

Referências

ARROYO, Miguel G. Fracasso e sucesso: o peso da cultura escolar e da ordenação da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 53, 1992.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9.394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993, p. 59-76.

CRUZ, Carlos H. C. Conselho de classe e participação. **Revista de Educação AEC. AEC do Brasil**. Brasília: DF, n. 94, p. 111-136, jan./mar. 1995.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**. Campinas, S.P: Papyrus, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino**. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/2.pdf> Acesso em 06/11/2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e gestão do trabalho docente na escola. In _____; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARANÁ. **Modelo de Regimento Escolar para as escolas da rede estadual de ensino**. Curitiba: SEED, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 11. ed. SP: Cortez, 2002. _____ . **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As Instâncias colegiadas da escola. **Revista paixão de aprender**, da Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, n. 6, mar.1994.

VIEIRA, Vanize A. M. de A. **Avaliação da aprendizagem conceitual: concepções, práticas e perspectivas**. Dissertação em educação – Universidade de Estadual de Maringá, PR, 2008.

O papel do Conselho de Classe no processo avaliativo

Eu acho que o Conselho de Classe é o espaço que a gente tem para trocar experiências, para “contar um caso”: “Aconteceu assim, assim, com este aluno”. “Ah, aconteceu comigo também”. É no Conselho de Classe que você divide as percepções que você tem do aluno... Você pega detalhes, flashes de vida que ele dá na aula. Se você não divide com as pessoas, você não vê a importância, não tem como analisar... (Depoimento de uma professora, apud, DALBEN, 2004, p. 48).

O Conselho de Classe surge embasado no pressuposto de que a reunião de diversos profissionais da escola possibilitaria impetrar uma visão global do desempenho do aluno, por meio de diferentes olhares se alcançariam tomadas de decisão mais acertadas quanto à melhoria do atendimento pedagógico. Como afirma Dalben (1994, p. 112), “[...] o Conselho de Classe teria como papel fundamental dinamizar o processo de avaliação, por intermédio da riqueza das análises múltiplas de seus participantes, e estruturar os trabalhos pedagógicos segundo essas análises coletivas, permitindo-se um fazer coletivo”.

Essas colocações constam das análises dos documentos estudados, porém existem contradições ligadas ao aspecto de concretização da proposta. A vivência no cotidiano da escola, particularmente nas práticas de Conselho de Classe, demonstra que, após a realização dos mesmos, nada se altera na relação entre professor, aluno e conhecimento em sala de aula. Nada se modifica significativamente, visto que as discussões ficam centradas na subjetividade do processo, nas notas ou conceitos obtidos pelos alunos, ou seja, as discussões centram-se na pessoa do aluno, e as respostas para os problemas recaem sempre sobre a “falta de interesse dos alunos pelas matérias”, pela “falta de responsabilidade” e de “estudo”, “brincadeiras fora de hora”, “conversas paralelas” e “problemas familiares”.

A epígrafe apresenta o depoimento de uma professora que compreende o Conselho como espaço de avaliação subjetiva e referendada pelo coletivo dos professores, não existe, nessa fala, qualquer preocupação em discutir o desenvolvimento do aluno em relação aos conteúdos trabalhados. Por conta da compreensão equivocada da função desta instância, bem como da forma como a legislação a institui na escola, ou seja, com a minimização de tempo, as análises

acabam se tornando superficiais, sem se aprofundarem nas causas dos problemas apontados pelo colegiado.

Assim, raramente, desenvolve-se uma prática voltada para uma análise mais consistente do trabalho pedagógico da escola, das metodologias empregadas para ensinar os conteúdos, do currículo, das formas utilizadas para avaliar a aprendizagem e da forma como a escola está organizada. Isso, por si só, torna o Conselho um momento cansativo, com falas isoladas e sem propostas coletivas que visem à melhoria do ensino, servindo apenas para legitimar os resultados dos alunos, “e não para propiciar a articulação coletiva dos profissionais num processo de análise dialética, considerando a totalidade” (DALBEN, 1994, p. 114).

O Conselho de Classe como instância avaliativa, ao longo de sua implantação, tem incorporado um determinado tipo de avaliação, que é explicitado nos documentos que orientam a organização do trabalho pedagógico na escola. Entende-se que os aspectos qualitativos devem predominar sobre os quantitativos. Isso, certamente, exigirá outra postura: o aluno deve ser avaliado como um todo, num processo contínuo, sistemático e diagnóstico. Porém esta prática avaliativa não tem sido fácil de realizar, pois uma vez que o próprio sistema educacional exige o resultado final do processo de aprendizagem expresso em nota ou conceito, o qual tem levado os professores a converterem todos os dados observados em relação ao aluno em um padrão mensurável, ou seja, numa redistribuição percentual da pontuação do bimestre resultante de provas, exercícios, trabalhos e participação. O que justifica, em parte, a preocupação do professor em tornar o Conselho de Classe um momento só de avaliação do aluno em termos quantitativos.

O quadro abaixo procura provocar uma reflexão sobre duas práticas avaliativas: qualitativa e quantitativa.

CONSELHO DE CLASSE

Instância avaliativa

AVALIAÇÃO QUALITATIVA	AVALIAÇÃO QUANTITATIVA
Avaliação do aluno como um todo	Avaliação cognitiva do aluno
Avaliações sistemáticas do aluno, individual e coletivamente. Caráter contínuo e diagnóstico. Fichas e anotações diárias.	Avaliação realizada a partir de instrumentos de análise (gráficos, mapas, outros).
Muitas vezes centra-se na subjetividade do processo de ensino e aprendizagem.	Prática centrada na nota, no resultado das provas. Quantidade de matérias na média ou abaixo dela.
Exige parâmetros claros e definidos coletivamente para sua realização.	Relação compartimentada e individualista do trabalho pedagógico e do aluno.
Análise mais ampla da aprendizagem do aluno. Enxergar o aluno como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.	Discussão isolada da relação professor, aluno e conhecimento, focada apenas no rendimento do aluno em cada disciplina.
Diz muito sobre o aluno como sujeito.	Diz muito sobre o sistema educacional vigente.

A dificuldade é não deixar a avaliação quantitativa prevalecer sobre a qualitativa. Nesse sentido, as práticas de Conselho de Classe têm se revelado como uma válvula de escape para as limitações do processo de avaliação do aluno. Ao se preocupar com análise de gráficos, de dados sobre a média apenas no sentido de identificar os problemas de rendimento nas diversas matérias sem

uma reflexão dialética do processo pedagógico desenvolvido, verifica-se que a média é tida como critério de qualidade e os quadros comparativos pouco auxiliam na busca de alternativas coletivas para amenizar os problemas enfrentados.

O que se observa nos Conselhos de Classe é a tentativa de contornar a frieza dos resultados quantitativos, valorizando uma análise do aluno contextualizada na sua história de vida, suas atitudes, seu comportamento, suas limitações. Isso só evidencia os limites do processo avaliativo da escola e a preocupação com a perspectiva de não prejudicar o aluno pelas injustiças que podem ocorrer neste processo. Também é preciso lembrar que, em alguns casos, a aprovação do aluno é justificada pelo Conselho de Classe final e a ausência de critérios estabelecidos pelo colegiado para aprovar ou reprovar determinados alunos permite que essa aprovação/reprovação seja questionada, como possibilita que a avaliação informal, realizada durante todo o processo escolar pelo professor, seja definidora do resultado final. Então, questiona-se:

Como o Conselho de Classe pode ser realizado, durante o ano, para que suas análises sobre o processo de ensino e aprendizagem possam contribuir para melhorar a qualidade desse processo?

Entende-se que esta é uma questão complexa, muitas são as tentativas nas escolas para mudar as práticas de avaliação e, conseqüentemente, de Conselho de Classe, que compreendia, pela legislação anterior, a *avaliação do rendimento do aluno* e que pressupõe, atualmente, a *avaliação do trabalho pedagógico*.

A revisão da função do Conselho de Classe implica em ter novamente sob os olhos as práticas avaliativas para que se possa pensar nesses dois segmentos como uma possibilidade de construção coletiva para os problemas e desafios do aprendizado. Insiste-se que a avaliação deve ser pensada como uma oportunidade do professor de analisar até que ponto os conhecimentos foram aprendidos pelo aluno, como ele se posiciona diante das situações problemas apontadas pelos conteúdos trabalhados. A partir de tais observações, o ato de avaliar se torna uma atividade crítica, no qual o professor terá um norte para reorientar sua prática, em busca da efetivação da

aprendizagem. Compreender o significado da avaliação é condição necessária para se entender o objetivo do trabalho docente e a função social da escola.



Dalben (2004, p. 69) afirma que “quando se discute o Conselho de Classe, discutem-se também as concepções de avaliação escolar presentes nas práticas dos professores e discutem-se também a cultura da escola e a cultura que as vêm produzindo”. É importante perceber a importância que o Conselho de Classe, juntamente com os processos avaliativos têm para o encaminhamento metodológico, permitindo informações importantes sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos. O Conselho de Classe, nesse sentido, é um momento de fundamental importância para a discussão dos resultados das avaliações dos alunos, por ser o espaço em que o professor pode realizar a reflexão sobre a sua prática e o desempenho do aluno frente aos objetivos propostos pela escola.

É importante organizar o Conselho de Classe de forma que seja possível concretizar uma análise crítica da realidade educacional. Entende-se que isso só é possível quando se permitem: a observação dos avanços, o levantamento de problemas e o estabelecimento de novos objetivos a serem alcançados permanentemente ao longo do processo educativo, por fim, um processo que não perde de vista a questão da igualdade e da inclusão (PENNYCOOK, 2001, *apud*, GUERRA, 2008).

Afirma-se aqui que outra concepção de avaliação é necessária, uma avaliação baseada na análise e na reflexão de toda a prática pedagógica, não uma avaliação unilateral, em que só o aluno é avaliado. “Considera-se que a reflexão do professor sobre seu próprio trabalho é o melhor instrumento de aprendizagem e de formação em serviço, já que permite a ele se colocar diante de sua própria realidade de maneira crítica” (DALBEN, 1994, p. 74). Essa nova atitude do professor é que vai ressignificar as práticas do Conselho de Classe.

O Conselho de Classe, assim considerado, só pode ter como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem do aluno e sua ação efetiva se dará na análise global e integradora dos resultados dessas aprendizagens, produzindo um conhecimento sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre toda a escola. Possibilitará, também, a produção de propostas de intervenção significativas e a construção de projetos pedagógicos coletivos da instituição escolar. Como repetidas vezes explicou Dalben: “O significado de instâncias como o Conselho de Classe está na possibilidade de reflexão e avaliação coletivas, nas suas possibilidades de confrontar os diversos referenciais dos professores, de permitir a elaboração criteriosa do conhecimento dos alunos, além de clarificar os significados e sentidos da ação pedagógica e do ensino”(DALBEN, 2004, p. 128).

Outra característica fundamental do Conselho de Classe é o de constituir-se num espaço interdisciplinar de estudo e tomada de decisões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Assim, é um órgão deliberativo sobre os objetivos de ensino a serem alcançados, sobre o uso de metodologias e estratégias de ensino, sobre critérios de seleção de conteúdos curriculares, entre outras questões didático-pedagógicas. Pensando nessa característica do Conselho o texto a seguir terá como foco para reflexão as questões pertinentes à organização e a transmissão do conhecimento na escola.

LEITURA COMPLEMENTAR

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. A implantação prática dos conselhos de classe. In: _____. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 77-110.

REFERÊNCIAS

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas, S.P: Papyrus, 1994.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**. Campinas, S.P: Papyrus, 2004.

GUERRA, Mônica G. **Conselho de Classe: Que espaço é esse?** Dissertação em Educação. Disponível em:
<<http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/dissertacaoword.pdf>> Acesso em 20 out. 2008

Trabalho educativo - Conteúdo/Forma: Alguns apontamentos para reflexão

*Tem de todas as coisas. Vivendo se aprende;
mas o que se aprende mais, é só a fazer
outras maiores perguntas.
(Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas)*

Observa-se que os professores têm demonstrado certo grau de insatisfação em relação à aprendizagem dos conteúdos trabalhados, em sala de aula, pelos alunos. O que se ouve com frequência, são falas do tipo: “os alunos não têm interesse em aprender”; “todas as atividades que se propõem não dão resultado”; “os alunos não realizam as atividades propostas”; entre muitas outras. Diante disso, questiona-se:

Como trabalhar os conteúdos propostos de forma que a escola consiga efetivar uma aprendizagem significativa e de qualidade? E, mais, não seria este um dos pontos cruciais para o apontamento de algumas possibilidades para a melhoria da qualidade do ensino?

Este texto faz parte do esforço em elencar alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico que podem tanto contribuir para a mudança nas práticas escolares que favoreçam um ensino mais significativo, capaz de formar cidadãos críticos, como contribuir para a manutenção de uma escola que reproduza os interesses da classe dominante.

No texto anterior, refletiu-se sobre a função social da escola, com destaque à sua função seletiva e excludente. A função seletiva da escola se reflete também na forma como os conteúdos e as metodologias são trabalhados no interior da sala de aula, uma vez que a objetivação de sua função está extremamente relacionada aos mesmos. Como explica Freitas (1995, p. 97), “tal relação está em interação dialética”.

A escola, pela maneira de trabalhar seus conteúdos no ensino, revela práticas que acentuam a fragmentação do conhecimento, tornando-o acrítico e sem significação e relevância social para os alunos. Porém essa fragmentação do conhecimento não é algo próprio somente da escola. A concepção do conhecimento, no atual momento histórico, fruto da contradição fundamental entre capital e trabalho, “separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer” (FREITAS, 1995, p. 98). A fragmentação do conhecimento e a fragmentação do trabalho são conseqüências da necessidade de valorização do capital mediante a propriedade privada dos meios de produção.

Essa fragmentação, embora com especificidades de acordo com a etapa técnica do trabalho – artesanal, manufatura, taylorismo/fordismo, toyotismo –, é conseqüência das mudanças nas condições gerais da produção, no esforço de reprodução da sociedade vigente. Observa-se que as diferentes formas de organizar o trabalho na sociedade são reproduzidas na organização do trabalho pedagógico.

Na organização social, a divisão entre trabalho manual e intelectual incorpora a divisão entre teoria e prática, divisão esta que se evidencia na organização do trabalho pedagógico na escola, que pode ser observada na organização curricular, na seleção de conteúdos, como na metodologia empregada. Assim, a escola, fruto da prática fragmentada, também a reproduz por meio de seleção de conteúdos desconexos, da reprodução de métodos que valorizam a memorização e de formas de gestão que controlam a objetivação dos propósitos gerais da escola.

Reafirma-se, mais uma vez, que essa forma de lidar com o conhecimento, fragmentado e desvinculado da realidade social, é fundamental para atender aos interesses da classe dominante, visto que, ao mesmo tempo que a apropriação do conhecimento torna-se importante para a valorização e acumulação do capital, esse conhecimento é negado à classe trabalhadora, por meio de uma escolarização mínima e de pouca qualidade.

A organização do trabalho pedagógico, se reduzido a atividades de memorização e repetição dos conteúdos, não está a serviço da humanização do homem. Conforme Freitas (1995, p. 100):

A finalidade da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor

social (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

O processo de escolarização, sob uma outra perspectiva, toma o conhecimento em sua historicidade, permitindo um ensino global e não-fragmentado, ou seja, no processo de transmissão do conhecimento que desvenda a necessidade dos homens que o produziu em seu momento histórico, é possível apreender os elementos e propriedades que materializam um dado fenômeno. Ao trabalhar o conteúdo, deve-se considerar as diversas dimensões que o caracterizam, permitindo a construção de generalizações e a compreensão do seu desenvolvimento histórico, garantindo, assim, a aquisição do conhecimento científico. Conforme Santos e Blengini (s/d):

O trabalho como princípio educativo, [...], explica durante toda a formação básica o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva. Permite a compreensão e apropriação dos fundamentos científicos das técnicas produtivas que subjazem o processo de trabalho moderno pelo aluno, contribuindo para a sua formação integral e emancipação.

Essa forma de trabalhar com o conhecimento científico exige outra organização curricular, no entanto, assim como ocorre na sociedade capitalista, a educação e seus métodos de ensino também se tornam fragmentados.

É importante lembrar que o trabalho assume formas diversas de acordo com determinado tempo e espaço histórico, o que define não só os meios de produção, como as relações sociais que os homens estabelecem entre si neste espaço. O trabalho como princípio educativo exige o conhecimento da realidade social, dos elementos centrais do seu processo de desenvolvimento e, para tal, é necessária a apropriação do que a humanidade produziu de mais avançado.

Nesse sentido, a seleção dos conteúdos a serem trabalhados e a metodologia empregada para ensiná-los devem propiciar o “desenvolvimento do raciocínio metódico, sistemático, próprio do pensamento teórico, científico, que não é somente representação, descrição, mas que não se restringe à imaginação, à especulação” (SAVIANI, 2008, p. 4), ou seja, a escola deve ensinar o aluno a pensar, contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades e propiciar condições de

descobertas e acesso independente ao conhecimento. Assim, o processo de ensino e aprendizagem reveste-se de caráter sistemático e metódico, devendo ser intencionalmente planejado, questionado e reorganizado. Sugerem-se algumas reflexões:

- *Quais os objetivos que o ensino deseja seguir: de uma escola seletiva e excludente ou uma escola de educação para todos?*
- *O que ensinar, que valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nos objetivos propostos?*
- *Por que ensinar o que se ensina, deixando de lado muitas outras coisas?*
- *Todos os objetivos devem ser para todos os alunos ou somente para alguns deles?*
- *Quem tem melhor acesso às formas legítimas do conhecimento?*
- *Os conteúdos a serem trabalhados servem a quais interesses?*
- *Como relacionar os conteúdos selecionados com a realidade social, tornando-o coerente para o aluno?*
- *Quais recursos metodológicos utilizar para ensinar os conteúdos?*
- *Como saber se houve sucesso ou não no ensino e que conseqüências tem para o mesmo as formas de avaliação?*

Por sua própria natureza e função, a instituição escolar possui uma autonomia que lhe possibilita, frente a todas as adversidades, construir práticas que favoreçam e contribuam, dentro de suas limitações, para a construção de processos de ensino que favoreçam a efetivação de aprendizagens significativas, que formem alunos capazes de compreender a realidade que o cerca e atuar sobre ela para modificá-la.

Diante desta situação, a pergunta que acompanha este trabalho é:

- ✓ *Será possível construir uma metodologia que possa efetivar um trabalho integrado entre as disciplinas que compõem a matriz curricular da escola, que, no momento, encontra-se totalmente fragmentada e prioriza determinados conhecimentos em detrimento de outros?*

Superar essa fragmentação, tornando a aprendizagem um processo significativo, é um desafio que a escola tem procurado realizar no seu cotidiano há décadas.

Atualmente, a educação escolar vive um dilema: precisa se transformar para atender as reais necessidades de formação dos indivíduos, cumprir sua finalidade de assegurar ao educando a formação indispensável ao exercício da cidadania, por intermédio do conhecimento científico, mas é, ao mesmo tempo, compelida a manter uma rotina de aulas quase sempre expositivas, em função da organização de seu tempo/espço/recursos. Estes, por sua vez, indicam a concepção de escola de trabalho pedagógico adotada pelas políticas educacionais.

O discurso da atualidade se pauta na transformação da escola de seletiva e excludente à escola democrática, de qualidade. Enfim, que supere, por mecanismos próprios, a sua estrutura fragmentada. A interdisciplinaridade é afirmada como uma das formas de superação da fragmentação. Ou seja, é colocada como contra-face do conhecimento fracionado. Sabe-se, no entanto, que a inserção de práticas interdisciplinares, em qualquer prática educativa, não depende apenas da vontade dos profissionais da educação ou de mudanças na organização do trabalho escolar, mas, sobretudo, de políticas públicas voltadas para a reestruturação do tempo e do espaço escolar.



LIMA, Marli S.

Conduzir a escola para uma proposta de interdisciplinaridade não é fácil, exige de todos tanto um sólido conhecimento específico como conhecimentos mais amplos da sociedade e da educação. Cabe ressaltar que o conceito de interdisciplinaridade defendido é o de que aquisição de conhecimento mais amplo do que aquele determinado pela área de conhecimento de cada área de atuação refere-se a uma compreensão da totalidade dos fatos sociais, ou seja, ao planejamento de um ensino voltado para o desenvolvimento da capacidade de pensar os problemas reais que afligem a sociedade. Problemas estes que não estão relacionados apenas a uma disciplina, mas que precisam do conhecimento da totalidade da relação que se estabelece entre o conhecimento das diversas áreas de estudo. Uma interdisciplinaridade que

ultrapassa a mera associação ou integração das disciplinas num projeto multidisciplinar. Conforme afirma Silva (s/d, p. 3):

[...] a interdisciplinaridade nas escolas de educação básica deveria viabilizar processos de gestão democrática do currículo e que possibilitassem a reflexão conjunta de espaços problemáticos comuns na sociedade, a crítica permanente dos sujeitos sobre o objeto, a possibilidade de professores, alunos, pais e comunidade escolar enfrentarem os problemas do mundo actual tendo como referência a realidade sociopolítica e cultural local.



MORAIS, Ivanise Z.

As práticas escolares organizadas por disciplinas ensinam aos alunos que o conhecimento encontra-se organizado em compartimentos que, geralmente, não se relacionam. Uma prática educativa voltada para a interdisciplinaridade deve ajudá-los a construir relações entre os diferentes conteúdos presentes nas diversas disciplinas do currículo. O trabalho pedagógico, sob essa perspectiva, coloca as disciplinas como um meio e não um fim para se alcançar o conhecimento, construindo sentidos para as aprendizagens, permitindo apreender a realidade social, com a finalidade à produção de novos conhecimentos e respostas às necessidades sociais.

No entanto, enquanto não for superada a fragmentação da ciência, consequência do capitalismo, como afirma Freitas (1995, p. 109), a “[...] interdisciplinaridade será apenas uma medida paliativa que tentará unir aquilo que foi separado por interesses econômicos e ideológicos, e que, na maioria das vezes, será um estudo multidisciplinar do que interdisciplinar”.

A forma de organização do conhecimento escolar, subdividido em várias disciplinas com tempos e espaços bem definidos, tem dificultado a interação entre os profissionais da escola na busca de práticas educativas interdisciplinares, ou seja, na definição de um método de trabalho comum a todas as áreas do conhecimento, visando atingir aos objetivos propostos pela instituição.

De acordo com a legislação vigente, o Conselho de Classe tem sido apontado como um dos poucos espaços na escola que permitem a discussão pedagógica do ensino e da aprendizagem de forma integrada, por possibilitar a articulação entre os diversos profissionais, daí sua importância

no contexto escolar. Cabe, então, uma análise dessa característica atribuída ao Conselho de Classe, no momento atual.

O Conselho de Classe como possibilidade de integração do coletivo

O Conselho de Classe deveria ter outro nome, porque ele é tão forte quanto uma assembléia e ele não pode ser visto como uma colcha de retalhos como é visto hoje (Depoimento de uma professora, apud, Dalben, 1994 p. 48).

O depoimento da professora levanta questões pertinentes sobre as práticas de Conselho de Classe. Em primeiro lugar, implícito no seu depoimento, há um questionamento acerca da concepção de Conselho e da nomenclatura desta instância, considerando, inclusive, seu grau de importância. Em segundo, há uma crítica sobre a forma como são organizados e realizados os Conselhos, ou seja, aos aspectos relativos à participação superficial e fragmentada dos profissionais. Juntam-se os resultados de cada disciplina, num tempo limitado, tomando como foco a avaliação dos resultados dos alunos, sem considerar que esses resultados são fruto do conjunto das atividades curriculares da instituição.

A organização escolar atual tem dificultado muito a realização de práticas integradoras no cotidiano escolar. A fragmentação do trabalho pedagógico, a extensa jornada de trabalho dos professores, os baixos salários, a falta de recursos materiais, bem como uma formação teórica e acadêmica que apresenta uma distância entre os conteúdos aprendidos e a realidade escolar tendem a levar o trabalho do professor ao isolamento, limitando suas ações, ficando restrito a um espaço que o impede de atingir seus propósitos (a aprendizagem dos alunos), tornando a atividade pedagógica alienante, sem significado social e sem sentido pessoal. Segundo Vasconcellos (1999, p. 25), a alienação docente perpassa várias dimensões da atividade pedagógica:

A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que

se faz: educação para quê, para quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar, etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza, como apontamos antes, à sua ação mais específica na sala de aula (dimensão pedagógica).

Dessa forma, a atividade pedagógica alienada torna o professor um mero repetidor dos conteúdos a serem trabalhados, muitas vezes, reproduzindo sem nenhuma reflexão o que está nos livros didáticos, esperando, na sala de aula, o tempo passar enquanto os alunos realizam tarefas sem sentido, que não levam a um saber significativo, que não aguçam a vontade de conhecer mais e pensar sobre a realidade.

Diante desse quadro, alguns autores visualizam o Conselho de Classe como uma possibilidade objetiva de discussão e de organização do trabalho pedagógico do conjunto dos professores e dentro de uma proposta integradora. Atualmente, em face do observado, existe uma dicotomia entre Conselho de Classe “ideal” e Conselho de Classe “real”, como já observado neste texto, por diversas razões: falta de clareza da concepção de Conselho de Classe, tempo e espaço limitados para sua realização, condições de trabalho dos profissionais da educação, falta de um projeto educacional claro e consistente da escola e das políticas públicas.

Porém, dentro de suas limitações, o Conselho de Classe pode desencadear um processo de trabalho coletivo, por ser composto por diversos profissionais da escola, que juntos busquem formar um colegiado com objetivos comuns, uma escola de qualidade.

Considera-se que o Conselho de Classe, sob esta perspectiva de processo integrado de trabalho, não apenas aprofunda as questões da prática como situa os participantes como responsáveis pelas ações a serem desenvolvidas na escola e pela luta por melhores condições de trabalho. Ou seja, cada um dos profissionais, mesmo com ações diferenciadas, orientar-se-á pelas mesmas metas traçadas por todos, no Conselho de Classe. O trabalho coletivo só tem significado se todos estiverem imbuídos dos mesmos objetivos, caso contrário, como afirma Dalben (1994, p. 92):

Poder-se-ia afirmar que propostas avulsas, desarticuladas de objetivos comuns que consigam aglutinar necessidades de cunho totalizante, com características de significado para o grupo, não serão realmente abraçadas pelos participantes, que, num processo superficial de adesão, acabam por sancioná-las.

O Conselho de Classe, instância colegiada, de cunho pedagógico, deve propiciar a reflexão da organização pedagógica da escola, que compreende repensar a avaliação, o currículo, a ação pedagógica em sala de aula, os projetos extraclasse, a relação com alunos e comunidade, as condições de trabalho e a efetivação do Projeto Político-Pedagógico. Como conceitua Vasconcellos (1999, p. 169):

Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Ao propiciar um processo contínuo de ação-reflexão-ação, o Conselho de Classe pode permitir uma série de possibilidades de mudança no fazer educativo. As escolas têm procurado tornar os Conselhos de Classe mais produtivos com a introdução de pré-conselhos, participação dos estudantes e/ou familiares. São tentativas de renovação da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Mas essa prática ainda está em processo de discussão e amadurecimento. Algumas questões se tornam pertinentes para se repensar esse processo de mudança.

- Até que ponto o Conselho de Classe tem realmente contribuído para a melhoria do trabalho pedagógico se o que ainda persiste é uma dinâmica em que, ao final do Conselho de Classe, o pedagogo da escola sai com uma lista de alunos e pais para serem convocados?
- Ou uma lista de alunos para se rever sua localização dentro da sala de aula (mapa da turma) e/ou para serem encaminhados a serviços especializados?
- Com tempo limitado para sua realização, onde fica a discussão das ações concretas, a serem efetivadas pelo colegiado, em relação ao trabalho desenvolvido pela escola, se o tempo do Conselho é usado para discutir aluno por aluno, suas notas e seu comportamento?

Valendo-se da concepção de Conselho de Classe como instância avaliativa do trabalho pedagógico, pode-se concluir que o momento destinado ao mesmo deve ultrapassar uma reunião estruturada bimestralmente ou trimestralmente. Ele necessita transformar-se num mecanismo central de decisões pedagógicas e administrativas, deixando de apresentar-se como um coletivo esfacelado e sem perspectiva de mudanças.

Sob esta perspectiva, o texto a seguir tem por objetivo refletir sobre a Gestão da Escola, que, a partir da reforma educacional, deve assumir uma forma mais flexível e participativa, centrando na instituição escolar a responsabilidade para resolver os problemas que a comunidade escolar ao seu entorno apresentam.

Leitura complementar

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. A implementação prática dos conselhos de classe. In: _____. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas, SP: Papirus, 1994. p. 77-110.

Referências

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SANTOS, Aline B. dos; BLENGINI, Ana Paula. **O trabalho educativo na educação básica: construindo uma nova hegemonia para além da lógica utilitarista**. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/alinebuyeanapaulablengini.pdf>> Acesso em: 6 nov. 2008.

SAVIANI, Nereide. **Escola, conhecimento científico e formação humana: elementos para a discussão do currículo da educação básica**. Seminário Temático do PDE. Maringá, PR, out. 2008.

SILVA, Maria de Fátima Gomes da. **Os sentidos da interdisciplinaridade histórico-dialética na construção de aprendizagens significativas na escola da educação básica**. Disponível em: <<http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs>> Acesso em: 6 nov. 2008

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999.

A Gestão da escola como eixo central para o desenvolvimento de um projeto educativo de qualidade

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

(BRASIL, Constituição de 1998)

Desde a década de 1980, um conjunto de ações em prol da escola pública e democrática vem sendo desenvolvido com o intuito de ampliar debates em torno do conceito e de práticas de gestão na escola, que se intensificaram pós-Constituição de 1988. A participação na gestão escolar tornou-se importante no debate nacional sobre a democratização da educação.

No plano nacional, a LDBEN, em seu Art. 3º, inciso VIII e Art. 14, Incisos I e II, assegurou a gestão democrática no ensino público, delegando a cada sistema de ensino a sua normalização. No plano estadual, cada Estado, na procura pela consolidação da gestão democrática, desencadeou, em seu plano de ação, mecanismos de participação da comunidade escolar nas decisões relativas à gestão da escola nos aspectos: administrativos, financeiros e pedagógicos.

Em decorrência do novo modelo de gestão, os membros da comunidade passam a atuar diretamente nas denominadas instâncias colegiadas, como: Conselhos Escolares e APMs, sendo facultativa sua participação nos Conselhos de Classe, instância essencialmente de cunho pedagógico.

Mas observa-se um discurso teórico com pouco incentivo tanto por parte das políticas como das instituições na construção da autonomia escolar. O conceito de autonomia escolar aqui não significa a escola e a comunidade assumirem todas as responsabilidades de uma educação de qualidade e eximirem o Estado de cumprir suas obrigações em relação à educação. Significa

poder decidir sobre os objetivos institucionais em conjunto com os professores, os alunos, os pais, os funcionários e a comunidade, na busca por alternativas que visem à melhoria das condições de ensino. Sem esquecer que a instituição se integra num sistema de ensino e não gera recursos próprios.

A gestão escolar pautada em princípios democráticos necessita pensar formas de organização coletiva e organizar-se coletivamente exige novos conhecimentos teórico-práticos por parte dos gestores. Ferreira (1999, *apud*, Taques, *et al*, p. 1241) explica o que a efetivação da gestão democrática exige do gestor:

Gestão significa tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania [...] é um compromisso de quem toma decisões – a gestão –, de quem tem consciência do coletivo – democrática –, de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação.

Isso implica em organizar os segmentos escolares tendo como eixo norteador de seus papéis a função social da escola. As decisões a serem tomadas acerca das finalidades da escola devem contemplar uma educação voltada para a humanização da formação dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), instrumento de construção coletiva, abre espaço para a definição de ações voltadas para o tipo de educação que se deseja instituir. Entende-se que o PPP é o instrumento norteador da ação educativa da escola em sua totalidade. Conforme assinala Veiga (1996, p. 157):

[...] a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo sua função primordial de coordenar a ação educativa para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.



A efetivação da gestão democrática ainda pressupõe dos gestores da escola a disposição para ouvir, relacionar idéias, questionar, interferir nos conflitos, enfim, que se disponha a coordenar efetivamente, a função social e política da escola.

As instâncias colegiadas, criadas para a efetivação da gestão democrática, podem favorecer debates e discussões acerca dos objetivos da escola. Elas descentralizam a tomada de decisões sobre as questões administrativas, financeiras e pedagógicas. No entanto, permanece o desafio:

Democratizar a gestão promovendo a participação efetiva da comunidade na escola, pensando-a para além de seus muros.

A atual organização escolar ainda não traz em sua essência a participação dos alunos, dos pais e dos professores no processo de gestão. Participação entendida não como “obter o consenso” (FREITAS, 1995, p. 111) dos alunos, dos pais e dos professores ou sua “adesão” nas propostas existentes, mas, sim, uma participação crítica na elaboração do PPP da escola e na sua gestão.

Portanto, pensar na organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar numa perspectiva de superação da fragmentação imposta pela sociedade atual significa, antes de qualquer coisa, repensar o papel social da escola, seu projeto educativo, seus objetivos, sua intencionalidade. Implica, também, em pensar um fazer pedagógico coletivo que seja capaz de desvelar a realidade no qual está inserido.

O Conselho de Classe, nesse contexto, constitui-se num desafio, visto que ele pressupõe que as divergências sejam refletidas pelo grupo, que as diferenças sejam valorizadas e que se estabeleçam pontos em comum. “Acredita-se que o compartilhar em convergência e sintonia permitirá a compreensão do processo de produção do conhecimento sobre a relação pedagógica e, conseqüentemente, ações educativas mais efetivas” (DALBEN, 2004, p. 78).

O que se pretende afirmar é que o Conselho de Classe faz parte do processo de gestão político-pedagógica da escola, por meio de seu eixo central, que é a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, deve fazer parte do plano de ação do gestor como uma possibilidade de organizar o coletivo na busca pela melhoria do ensino.

Leitura complementar

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. **Gestão democrática da escola: bases epistemológica, política e pedagógicas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2008.

Referências

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**. Campinas, S.P: Papirus, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TAQUES, Mariana F. *et al.* **O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, PR, s/d.

VEIGA, Ilma Passos. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Conselho de Classe: algumas propostas para reflexão

Contudo, quem espera ter clareza total e segurança máxima para mudar, não quer mudar. Em educação, não há estrada asfaltada. O caminho se faz caminhando e quem vai à frente se espeta. Ou, se preferir ir pela água, vai nadando contra a corrente...

(CRUZ, 2005)

Diante do que foi discutido até aqui, fica o pressuposto de que repensar o sentido do Conselho de Classe no processo escolar implica, antes de qualquer coisa, em repensar suas práticas de organização e funcionamento.

Para finalizar esta reflexão, elencam-se algumas possibilidades de organização dos Conselhos de Classe. Num primeiro momento, são sintetizadas algumas formas de organização dos Conselhos de Classe, descritas por Dalben (2004), que, frequentemente, eram desenvolvidas nas escolas em que desenvolveu suas pesquisas. As práticas descritas visam à articulação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos e pais) na constituição e na construção do PPP.

Formas de organização do Conselho de classe	Nº 1	Nº 2	Nº 3
Participantes	Todos os professores de uma turma ou grupo de turmas Equipe técnico-pedagógica Direção	Todos os professores de uma turma ou grupo de turmas. Equipe técnico-pedagógica Direção. Alunos das respectivas turmas ou grupo de representantes. Pode contar com a	Um professor. Toda turma de alunos ou grupo de turmas de alunos.

	participação dos pais.		
Objetivos	<p>Avaliar toda a prática pedagógica em cada disciplina ou área de conteúdo.</p> <p>Definir critérios para apreciação do desempenho dos alunos.</p> <p>Caracterizar a turma como um grupo sociocultural.</p> <p>Selecionar, problematizar e organizar necessidades de aprendizagem.</p> <p>Selecionar objetivos de ensino.</p> <p>Estruturar e avaliar projetos de trabalho.</p>	<p>Caracterizar, problematizar e organizar dificuldades de aprendizagem e necessidades de ensino.</p> <p>Conhecer e situar questões emergentes da relação professor-aluno.</p> <p>Avaliar os projetos desenvolvidos e sugerir novos.</p> <p>Levantar sugestões de atividades de ensino e projetos de trabalho.</p>	<p>Caracterizar e problematizar necessidades específicas da relação pedagógica (quanto ao conteúdo da disciplina, às atividades de ensino, à relação com o professor e à avaliação da aprendizagem).</p> <p>Discutir objetivos, critérios e formas de avaliação.</p> <p>Organizar projetos de ensino.</p> <p>Organizar trabalhos de monitoria.</p>

Para efetivação dessa proposta, observa-se que não basta garantir em calendário escolar uma reunião por bimestre ou trimestre, conforme a instituição. Torna-se imprescindível a mudança de postura em relação à função do pedagogo e da organização da escola para proporcionar encontros para encaminhamento das reuniões, uma vez que, em consonância com o que se propõe, as reuniões devem ser organizadas previamente com pauta planejada de acordo com as necessidades evidenciadas no cotidiano escolar.

Repensando o Conselho de Classe

Cruz (2005) entende o Conselho de Classe como um dos espaços mais ricos da prática pedagógica, mas, de um modo geral, talvez um dos mais mal aproveitados, por apresentar-se como uma instância de julgamento de alunos e um espaço de críticas improdutivas sobre a prática pedagógica.

Procurando rever a dinâmica dos Conselhos de Classe para dar mais sentido e coerência ao processo de avaliação desenvolvido pela escola e ajudar a mudar a prática educativa, o autor descreve uma proposta de realização de Conselho de Classe que, ao ser sintetizada neste texto, não tem a pretensão de que a mesma seja tomada como modelo a ser seguido, e sim, com o

intuito de oferecer práticas diferenciadas para comparação, análise e, se possível, a organização de um novo instrumento que oriente a atuação dos pedagogos e professores.

Etapas do Conselho de Classe

- 1- Auto-avaliação dos profissionais da escola;*
- 2- Análise diagnóstica das turmas;*
- 3- Proposta de ação individual e coletiva;*
- 4- Análise dos casos relevantes.*

1. Auto-avaliação dos profissionais da escola

Os Conselhos começam com a auto-avaliação dos profissionais da escola sobre o seu trabalho pedagógico em sala de aula, mesmo sabendo que a cultura docente tem sido de grande resistência à avaliação de seu trabalho.

Segundo Cruz (2005, p. 22-23), é importante insistir na auto-avaliação, porque ela propicia:

- ✓ *A tomada de consciência de nossa própria ação e o sentido educativo que ela tem no contexto pedagógico.*
- ✓ *A quebra do poder discricionário, herdado culturalmente pelos professores.*
- ✓ *A consciência da força da ação coletiva pela revelação da fragilidade da ação individual.*
- ✓ *A abertura às mudanças possibilita uma interação mais sincera, franca e amorosa com os alunos, uma vez que, por meio da compreensão de suas próprias limitações, compreende-se melhor as limitações dos alunos e se revitaliza o rigor do julgamento.*
- ✓ *A relativização do erro, vendo-o como uma etapa de crescimento e não como fracasso ou culpa, é fundamental num processo de construção conjunta do saber.*

A auto-avaliação no Conselho mostra:

- *Como o professor colocou em prática as linhas de ação comuns propostas no bimestre anterior.*
- *Em que aspectos está avançando.*
- *Que dificuldades tem enfrentado e como as tem enfrentado.*
- *Que inovações na metodologia ou no processo de avaliação conseguiu pôr em prática.*

- *Em que aspectos da metodologia e da avaliação ainda não está conseguindo avançar e por quê.*
- *A que causas, relativas à sua ação pessoal, atribui o sucesso ou falha nas tentativas que fez.*

2. Análise diagnóstica da turma

Para a realização desta etapa do Conselho, é muito importante que seja elaborado pelo coletivo dos professores, “indicadores” (CRUZ, 2005) para que as análises não fiquem na superficialidade, ou na constatação de problemas disciplinares. A análise deve partir de questionamentos mais amplos, como: por que os alunos não estão aprendendo? Onde se situam as dificuldades? Que causas individuais e coletivas provocam as dificuldades de aprendizagem? Podem as dificuldades ser consequência do tipo de conteúdo, da metodologia, dos processos de avaliação ou da relação professor-aluno?

Vale ressaltar que a definição de indicadores ajuda os professores a apontarem, de forma mais concreta, onde estão as necessidades dos alunos. Esses indicadores devem ser elaborados pelos professores com base em questionamentos: Como identificar se o aluno está ou não participando da aula ou da atividade? Que ações ou atitudes observáveis sinalizam que o aluno está participando? As respostas elencadas são as ações concretas que apontam os indicadores:

- ✓ *Questiona assuntos, temas tratados em sala.*
- ✓ *Responde a questões formuladas.*
- ✓ *Expõe suas dúvidas.*
- ✓ *Traz material solicitado.*
- ✓ *Emite opinião própria sobre os assuntos.*
- ✓ *Responde as solicitações do professor ou do grupo.*
- ✓ *Sugere encaminhamentos de solução para problemas do dia-a-dia.*
- ✓ *Colabora com as iniciativas propostas pelo professor e pelos colegas.*
- ✓ *Discute em conjunto com o grupo as finalidades e as formas de agir do grupo.*
- ✓ *Coopera com os trabalhos em sala.*

Para a utilização de indicadores no Conselho de Classe, é necessário que os professores, juntamente com a equipe pedagógica reflitam sobre os valores e princípios que desejam avaliar tanto da escola como dos alunos.

3. Proposta de prática

Após a análise diagnóstica da turma, apresentam-se propostas de prática que se destinam a sanar as necessidades apontadas no diagnóstico, para que a ação pedagógica seja eficaz, conjunta, tenha sentido e direção.

As práticas podem ser organizadas da seguinte forma:

Ação concreta

São ações que devem ser colocadas em prática no bimestre ou num determinado período pelos professores ou equipe pedagógica para sanar alguma necessidade específica surgida na análise diagnóstica da turma. Exemplos: Colocar no quadro os objetivos do trabalho no início de cada bimestre; reorganizar os grupos de trabalho para aumentar a interação e a criação de novas amizades na turma.

Atitude/forma de agir que deve estar presente em toda a ação pedagógica

São atitudes que servem para dar sentido e direção à ação pedagógica. Por exemplo:

- *Refletir sistematicamente com os alunos sobre atitudes que têm prejudicado a turma.*
- *Dialogar sempre.*
- *Incentivar e valorizar o progresso que os alunos apresentam, mais do que as falhas, durante o trabalho letivo.*
- *Fazer valer as decisões tomadas em conjunto com a turma.*

As práticas/ Atividades permanentes

São as ações que se repetem periodicamente dentro de um tempo estabelecido pelo Conselho:

- ✓ *Cada professor deve fazer, todo final do mês, uma avaliação com a turma sobre o processo de trabalho desenvolvido em sala de aula para reorientar a prática de alunos e professores.*
- ✓ *A equipe fará uma reunião com os representantes das turmas uma vez por mês.*

Para que o Conselho de Classe não se torne um ato isolado, mas um processo em que ação educativa da escola esteja concatenado de forma científica e metódica, o conselho do período ou bimestre seguinte deve começar com a auto-avaliação do professor sobre sua colocação em prática das ações concretas e/ou linhas de ação propostas no conselho anterior.
(CRUZ, 2005, p. 37)

4. Análise dos casos relevantes

Essa etapa do Conselho se detém na análise dos casos significativos da cada turma. Não se trata de verificar que notas/conceitos os alunos obtiveram. O fundamental é detectar em que aspectos um determinado aluno precisa de apoio para superar a situação em que se encontra.

O papel do Conselho é pensar o aluno como um todo e não apenas um produtor ou reproduzidor dos conteúdos trabalhados em sala. Falar do aluno isolado do contexto coletivo que o produz e é produzido por ele pode levar à emissão de juízos falsos e a diagnósticos errados.

Sem visão global, não há percepção crítica. A escolha das ações ou atitudes a serem propostas deve levar em consideração os estudantes, individual e coletivamente, isto é, pode requerer ações diferentes para cada caso. Por isso, essa prática deve ser realizada com discernimento e competência, daí a necessidade do Conselho de Classe.

Após a realização das etapas discriminadas, sugere-se que os pais dos alunos sejam convocados separadamente ou em conjunto, conforme o caso, para informá-los sobre o desempenho escolar de seu filho, bem como entregar aos professores um relatório das análises realizadas pelo Conselho e suas linhas de ação propostas pelo colegiado, para que as decisões não fiquem perdidas ou caiam no esquecimento.

Conselho de Classe participativo

Outra forma de realização dos Conselhos de Classe é sua organização contando com a participação dos alunos, e dos pais.

Em relação à realização do Conselho de Classe com a participação dos alunos Cruz (2005) destaca que é importante que a escola propicie mecanismos sistemáticos de participação do aluno no processo avaliativo. Esse momento pode ser organizado com a finalidade de debater os processos metodológicos, as relações entre professor e aluno.

O Conselho Participativo, segundo o autor:

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

“Cada um dê o passo de acordo com o tamanho de sua perna”. Se na escola não há condições de mudar tudo, mude-se sempre o que for possível, na direção proposta pelo Projeto Político-Pedagógico.
(CRUZ, 2005, p. 47)

Espera-se que estas reflexões teórico-práticas possam contribuir para a efetivação dos Conselhos de Classe com práticas menos burocráticas e excludentes.

Considerações finais

O Conselho de Classe tem se apresentado como momento burocrático, de classificação e julgamento de alunos, resumindo-se em apresentações de resultados e avaliação superficial dos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, o Conselho pouco tem contribuído para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, do Projeto Político-Pedagógico.

Organizá-lo para que se constitua num espaço efetivo de análise da realidade educacional exige nova organização do ensino na escola. Para tal, não basta apenas contar com a boa vontade dos profissionais da educação, é preciso lutar por políticas públicas que realmente tenham um projeto educacional claro, consistente, definido.

Contudo, a escola, por sua própria natureza e função, possui espaços de autonomia que lhe permitem construir práticas que favoreçam e contribuam, dentro de suas limitações, com a construção de processos de ensino e aprendizagem que corroborem com uma educação mais crítica e emancipadora.

O Conselho de Classe, nesse sentido, pode ocupar um lugar de destaque e constituir um espaço de estudo, estruturado para avaliar não só o aluno, mas a organização do trabalho pedagógico, bem como os resultados da ação educativa de todos os profissionais da escola. Assim, entende-se que é preciso redirecionar a prática do Conselho para que se efetive um trabalho coletivo e direcionado pelo Projeto Político-Pedagógico, apoiados pela gestão da escola.

Leitura complementar

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

Referências

CRUZ, Carlos H. C. **Conselho de classe: espaço diagnóstico da prática educativa escolar**. Brasília, DF: AEC do Brasil, 2005.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Conselhos de classe e avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

Portal da Educação - **Banco de Imagens**. Figuras 1,2,3, 4 e 5. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em: 10 dez. 2008.