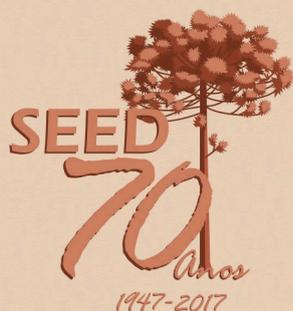


SEMANA PEDAGÓGICA

2º SEMESTRE/2017



ANEXO I

**EQUIPE DIRETIVA, EQUIPE PEDAGÓGICA E
EQUIPE DOCENTE**

**CONSELHO DE CLASSE E COMBATE AO
ABANDONO ESCOLAR**

Versão On-line

ISBN 978-85-8015-039-1

Cadernos PDE

VOLUME I

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2008

O PAPEL DO CONSELHO DE CLASSE NA ESCOLA PÚBLICA ATUAL

Professora do PDE: Márcia de Oliveira ¹

Professora Orientadora: Dr^a. Maria Cristina Gomes Machado ²

Resumo: Este artigo objetiva discutir sobre o papel do Conselho de Classe na avaliação escolar da escola pública atual, de forma a criar oportunidades de reflexão para que se perceba a importância de se ter um Conselho de Classe com melhor atuação dentro dessa escola. Um dos grandes problemas da escola, quanto à avaliação escolar, é a atuação quase inexpressiva do Conselho de Classe, visto que sua ação pedagógica se restringe, na maioria das vezes, a julgar quem deve ficar retido ou não. Toma-se como pressuposto teórico que o Conselho de Classe é um espaço educativo que pode qualificar ou desqualificar o trabalho da escola; pode mobilizar o coletivo escolar em prol de um processo de luta pela democratização do saber, ao impor um processo dialético de construção histórica que não se esgota, está sempre aberto a novos encaminhamentos; tem o poder de ampliar a possibilidade de novas perspectivas de formação humana e de relações efetivas de trabalho, na medida em que todos os membros da comunidade escolar apreendem, conscientemente, a força transformadora desse instrumento. Desta forma, pensar o Conselho de Classe significa refletir sobre a gestão democrática, que possibilita discutir em conjunto sobre a qualidade do trabalho desenvolvido por todos na escola, analisar o rendimento dos alunos, planejar formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades, estabelecendo mecanismos para sua recuperação. Portanto, o Conselho de Classe deve ser pensado como um instrumento de transformação da cultura escolar sobre a avaliação e, conseqüentemente, da prática da avaliação em sala de aula.

Palavras-chave: Escola Pública. Gestão Democrática. Avaliação. Conselho de Classe.

THE ROLE OF “SCHOOL BOARD” IN PUBLIC SCHOOL TODAY

Abstract: This article aims to discuss the role of the “school board” or Class Council, on school evaluation of current public school. That makes sense in order to create opportunities for reflection so that they realize the importance of having a Class Council with a better performance in school. A major problem with the school, as the school evaluation has a performance almost meaningless from the Class Council, is that its pedagogical action is restricted, in most cases, it just judges whether a pupil should fail or not. We take as theoretical assumption that the Council of Class is an educational area that can qualify or disqualify the work of school; it can mobilize the school community towards a process of struggling for the democratization of knowledge by imposing a dialectical process of historical construction that is not enough, it is always open to new ideas; it has the power to

extend the possibility of new perspectives of human development and effective working relationships; to the extent that all members of the school community perceive, consciously, the transforming power of this instrument. This way, to think about the Council Class means bringing up the reflection on the democratic management, which enables to discuss together about the quality of the work done by everyone in the school, it helps to analyze the performance of students, to plan ways to support students with difficulties and finally, to establish mechanisms for recovery. Therefore, Class Council should be thought of as an instrument of transformation of school culture on the evaluation and thus the practice of evaluation in the classroom.

Keywords: Public School. Democratic Management. Assessment. Class Council.

¹ Pedagoga graduada pela Universidade Estadual Maringá - UEM, com Especialização em Didática e Metodologia do Ensino pela UNOPAR/Londrina. Professora Pedagoga PDE da Rede Pública, do Núcleo Regional de Maringá/NRE – Maringá/Paraná.

² Professora Doutora Associada do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Introdução

Este trabalho é resultado da reflexão, realizada junto aos professores, pedagogos e funcionários durante a implementação do projeto Programa de Desenvolvimento Educacional, sobre o papel do Conselho de Classe. Este faz parte da estrutura organizacional da escola como instância colegiada, caracterizando-se como espaço de avaliação coletiva do trabalho escolar e instrumento de democratização das relações escolares.

Os estudos foram realizados em forma de Curso de Extensão, o que possibilitou a participação de professores, pedagogos e funcionários de outras escolas.

Foi iniciado com um trabalho de pesquisa bibliográfica, em que foram selecionados textos com temas relacionados ao Conselho de Classe e ao papel da escola. A leitura dos textos e sua análise objetivaram fundamentar uma discussão sobre o Conselho de Classe e os elementos que constituem este modelo de instância colegiada. Partiu-se da hipótese de que o Conselho de Classe, como instância colegiada da escola, é um espaço de avaliação permanente e coletiva. Acredita-se que o mesmo possa contribuir para a democratização das relações presentes na comunidade escolar.

Ao refletir sobre o Conselho de Classe sob uma perspectiva crítica da história da educação, faz-se necessário abordá-lo como uma prática pedagógica voltada para o processo de gestão democrática. Portanto, diante de suas atribuições, o Conselho de Classe deverá conduzir a uma modificação das relações e, por ser uma instância colegiada, deve se preocupar com processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, revendo as relações pedagógicas alternativas e contribuindo para alterar a própria organização do trabalho pedagógico presente no Projeto Político-Pedagógico da escola.

A intenção foi discutir alguns aspectos presentes no Conselho de Classe e suas contribuições para a democratização das relações no espaço escolar. Para tanto, alguns questionamentos para direcionar a discussão foram fundamentais: O que é o Conselho de Classe e como está regulamentado? Ele é importante para a realização da almejada gestão democrática? Em que o Conselho de Classe pode contribuir para uma avaliação mais justa?

A efetivação do Curso de Extensão, que resultou neste artigo, não pretende resolver todos os problemas relativos ao tema proposto, nem a realização de uma abordagem definitiva, uma vez que a Educação é um processo em constante transformação. Entretanto, a partir de pressupostos fundamentados em reflexões teóricas sobre as práticas cotidianas da escola, os estudos priorizaram textos cujos temas estão relacionados ao Conselho de Classe. No primeiro momento, discutiu-se A Função Social da Escola, como uma instituição capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado; em seguida, Aprendizagem, foco principal da escola orientada por uma perspectiva de Gestão Democrática; por fim, a Avaliação e o Conselho de Classe, tema principal, analisando-se o histórico, a legislação e sua atuação na escola. Desta forma, pretendeu-se aproximar a teoria e a prática, para que esta instância colegiada seja entendida como espaço de avaliação coletiva do trabalho escolar e de articulação de mudanças, dentro de um processo de gestão democrática.

1 Função Social da Escola – Socialização e a Função Educativa

Discutir a função social da escola é trazer à tona vários desafios que nela acontecem cotidianamente. Não é um assunto simples, requer um enfrentamento por parte da comunidade e segmentos que dela fazem parte.

A função social da escola, enquanto instituição pública é formar o cidadão, ou seja, proporcionar conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Para isso, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam.

Neste contexto, a educação é entendida como processo de formação e de aprendizagem, socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana, entendida como transformação social, que transforma e é transformado. O espaço educacional tem a ver com o tempo em que o sujeito permanece na escola e durante o qual a escola cumpre um papel que lhe é específico, qual seja o de oferecer condições de construção de conhecimentos

novos e comprometer-se com a socialização do saber historicamente elaborado. Entretanto, para isso, é preciso que os educadores estejam atentos ao momento histórico vivenciado, promovendo a interação do conteúdo trabalhado com vivências e contexto social. É relevante que eles reflitam sobre as próprias práticas, sobre os desafios que são postos no plano da ação concreta e que tenham compromisso social de ir além da simples transmissão conhecimento sistematizado, preocupando-se em dotar o aluno da capacidade de buscar informações segundo as exigências de seu campo profissional ou de acordo com as necessidades de desenvolvimento individual e social.

Neste sentido, a escola estaria preparando os alunos para uma aprendizagem permanente, que tenha continuidade mesmo após o término de sua vida escolar. Isto significa que, na sala de aula, deve-se ter a preocupação em desenvolver determinadas capacidades intelectuais sem as quais o aluno nunca exercitará uma aprendizagem autônoma. É necessário fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto, é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seus pontos de vistas. ,

A escola existe para organizar intencionalmente os processos de aprendizagem dos alunos e para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e reflexiva. A função social da escola se diferencia de outras práticas educativas, desempenhadas pela família, trabalho, mídia, lazer, etc., por ser intencional, deliberada, sistemática e continuada na constituição dos cidadãos. Torna-se, dessa forma, a principal responsável pela organização, sistematização e desenvolvimento das capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação. A escola tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho, bem como oferecer meios para que ele progrida de modo permanente. O universo escolar favorece o aprendizado, o diálogo e o entendimento do mundo, o respeito e o direito de participação da vida social.

Deste modo, como afirma Sacristán (1998), a função educativa da escola, na sociedade pós-industrial contemporânea, seria possibilitar a diminuição da desigualdade social, mediante a atenção e respeito pela diversidade, bem como provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das condutas que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola.

Sendo assim, os conteúdos curriculares deverão estar sempre articulados com as práticas e os problemas sociais, cabendo ao professor organizar experiências e situações de aprendizagem que permitam que os alunos possam fazer relações entre esses conteúdos e as questões presentes em sua comunidade.

2 A Aprendizagem Escolar e a Cultura na Sala de Aula

A aprendizagem escolar é um tipo de aprendizagem peculiar, por se produzir dentro de uma instituição com uma clara função social, onde a aprendizagem dos conteúdos do currículo transforma-se no fim específico da vida e das relações entre os indivíduos que formam esse grupo social.

Por um lado, como afirma Doyle (1977, apud SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), os intercâmbios que se produzem no espaço escolar estão presididos pelo caráter avaliador que a instituição tem. A comunicação, a troca de significados, a aprendizagem de conteúdos, as formas, as expectativas e as condutas encontram-se profundamente mediatizados pela função avaliadora da escola. Esta legitima a aquisição do conhecimento que se considera válida socialmente e que se pode utilizar no futuro como valor de troca nas transações profissionais, comerciais e pessoais. Por isso, condiciona e artificializa as atividades e processos de aprendizagem, em virtude de seu valor de troca de atuações do aluno e por qualificações do professor.

Por outro lado, como afirma Scribner e Cole (1982, apud SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), a aprendizagem escolar é uma aprendizagem fora do contexto. Na escola, produzem-se objetos e processos sobre o que se pretende aprender à margem de onde acontece o fenômeno. Os conteúdos da aprendizagem não vêm requeridos pelas exigências da vida comunitária na escola, mas por um currículo

que se impõe de fora. Os conceitos e representações acadêmicas sobre o mundo social ou natural tampouco podem ser aprendidos espontaneamente como elementos da cultura que se vive na escola. A aprendizagem escolar está claramente descontextualizada no momento em que se pede ao aluno que aprenda coisas distintas, de forma diferente e para um propósito distinto do que está acostumado em sua aprendizagem cotidiana. Não é de estranhar, portanto, que o aluno construa esquemas e estruturas mentais diferentes para enfrentar exigências tão díspares destes dois contextos de vida e aprendizagem.

As teorias da aprendizagem, mesmo compreendendo a influência dos elementos pessoais que intervêm na escola, devem reconhecer um elevado grau de indeterminação na aprendizagem e nas interações, já que tanto o docente como os discentes se envolvem de forma particular numa situação, cuja dinâmica é difícil de prever. Isso ocorre porque a aprendizagem encontra-se balizada por inumeráveis incidências acidentais, frequentemente provocadas por fatores e processos extras escolares em grande parte imprevisíveis, consequências dos próprios processos de interação social.

A aprendizagem acadêmica deveria ser produzida quando o aluno entra em contato com os produtos mais elaborados da ciência, do pensamento e da arte, com finalidade de incorporá-los como instrumentos valiosos para a análise e solução de problemas. Entretanto a transmissão pura e simples desses conhecimentos pelo professor não garantem a aprendizagem, é necessário desenvolver-se num processo de negociação de significados. Desta forma, estimulam-se os alunos a ativarem os esquemas e pré-concepções adquiridos de experiências, para reafirmá-los ou reconstruí-los à luz do potencial cognitivo que representam os novos conceitos da cultura e dos conhecimentos públicos, com os quais entram em contato.

Se, na vida cotidiana, o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno deveria aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas, por meio de processos de intercâmbio e negociação. A aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade e não um espaço de imposição da cultura, porque a cultura assim assimilada não é um agente de

pensamento que configure e oriente a atividade prática do sujeito, exceto naquelas restritas tarefas da própria vida acadêmica. Aprende-se a cultura para servir e jogar fora, para esquecer depois do exame. Todavia uma escola pública, democrática e de qualidade é aquela que cultiva o verdadeiro conhecimento e não a que oferece uma aprendizagem ilusória, mascarando a realidade e desperdiçando tempo e recurso.

Como afirmam Edwards e Mercer (1988, apud SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), para provocar, durante a aula, a transferência de competências e conhecimentos do professor para o aluno, é imprescindível criar um espaço de conhecimento compartilhado. Nesse espaço, as novas posições da cultura acadêmica vão sendo reinterpretadas e incorporadas aos esquemas de pensamento e experiências prévias do próprio aluno e que suas pré-concepções e experiências, ao serem ativadas para interpretar a realidade e propor alguma solução dos problemas, manifestem suas deficiências em comparação com as proposições da cultura acadêmica. Assim, num processo de transição contínua, o aluno incorpora a cultura pública ao reinterpretá-la pessoalmente e reconstrói seus esquemas e pré-concepções ao incorporar novas ferramentas intelectuais de análise. Desta forma, a aprendizagem escolar não apenas contribui significativamente para a democratização da sociedade, como a escola passa a ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída.

3 Gestão Democrática e Conselho de Classe

Ao considerar-se a escola como uma instituição concebida como espaço de organização das relações sociais entre indivíduos de diferentes segmentos, tornam-se significativas as discussões sobre a sua estrutura organizacional e, em especial, sobre as relações que condicionam as interações internas, bem como aquelas que se estabelecem com a comunidade.

A garantia de acesso à escola pública não é suficiente para a inclusão social. Há necessidade de se garantir a permanência dos alunos, possibilitando-lhes desenvolvimento máximo possível, ou seja, um ensino de qualidade que lhes

permita participação consciente na transformação da sociedade. Assim, a gestão democrática efetivada nas escolas poderá oportunizar tais conquistas, atendendo, desta forma, à sua função social.

Neste sentido, é importante ressaltar que a gestão democrática, no sentido *lato*, passa a ser entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e, portanto, de exercício da cidadania.

A Constituição Federal de 1988 normatiza o processo de gestão democrática. O artigo 206, em seu inciso VI, estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da Lei. (BRASIL, 1996).

A gestão democrática, no sentido *stricto*, aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 9394/96, como parte integrante do artigo 3º. Inciso VII. Desse modo, segundo a LDB, o ensino será ministrado com base no princípio da garantia de “VIII – Gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2001).

A gestão democrática implica que a comunidade escolar assuma o papel de dirigente e não apenas de fiscalizadora ou mera receptora dos serviços educacionais. Assim, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parcela de responsabilidade no Projeto Político-Pedagógico da escola, por meio de participação efetiva.

A participação efetiva da comunidade nos assuntos escolares é embasada na partilha do poder, isto é, o poder desloca-se do diretor para as decisões tomadas no conjunto da escola com seus profissionais e com os pais. A condição necessária para dividir o poder é sua socialização e a tomada de decisões no coletivo. Em decorrência das práticas de partilha de poder, o compromisso com a escola é assumido por todos e não simplesmente por uma pessoa, no caso, o diretor. Conseqüentemente, tanto pais como profissionais se motivam a assumir sua responsabilidade no processo educativo, visto que percebem que os aspectos discutidos e as direções anunciadas vão ao encontro de suas necessidades.

No processo de gestão democrática, o Conselho de Classe é essencial, [...] “guarda em si a possibilidade de articular os diversos segmentos da escola e tem por objeto de estudo o processo de ensino que é o eixo central em torno do qual se desenvolve o processo de trabalho escolar” (DALBEN, 1995, p. 16).

Essa afirmação enfatiza dois pontos básicos: o primeiro relaciona-se ao caráter articulador dos diversos segmentos da escola e, nesta perspectiva, preocupa-se com a redução do individualismo e da fragmentação, buscando a construção e a efetivação de um processo de gestão democrática. O segundo é direcionado para o processo de ensino e sua relação com a aprendizagem, ou seja, o objeto do Conselho de Classe é o ensino e suas relações com a avaliação da aprendizagem, e a ele cabe dar conta de importantes questões didático-pedagógicas, aproveitando seu potencial de gerador de ideias (políticas e administrativas) e de espaço educativo, de modo a garantir assim o seu espaço de avaliação coletiva e o seu papel de órgão democratizador da escola.

Para tanto, a gestão democrática da escola não pode ser entendida como uma questão de cunho simplesmente administrativo, visto que a todo o momento se faz política, inclusive no próprio ambiente de trabalho ao se estabelecer os critérios de seleção, a matrícula, a organização das turmas, a distribuição dos professores por turma e turno; a distribuição do número de aulas para os professores, a seleção de conteúdos, os horários de aulas, o atendimento aos pais e a relação da escola com a família, entre outras.

Assim sendo, devem-se aproveitar as características constitutivas do Conselho de Classe, isto é um grande desafio. Contudo, olhar a educação como instrumento de transformação social auxiliará na superação dessa realidade, e o modelo de gestão adotado nas escolas poderá colaborar com as mudanças delineadas pela comunidade escolar. Para reflexão sobre o trabalho desenvolvido, é importante que se repense a prática da avaliação escolar.

4 Avaliação Escolar e Conselho de Classe

Quando se discute o Conselho de Classe, discutem-se as concepções de avaliação escolar presentes nas práticas educativas dos professores. Neste sentido, a importância dos Conselhos de Classe e dos processos avaliativos da escola está nas possibilidades e capacidades de leitura coletiva da prática, bem como diante do reconhecimento compartilhado das necessidades pedagógicas, de modo a mobilizar esse coletivo no sentido de alterar as relações nos diversos espaços da instituição.

Avaliar é tarefa antiga das escolas, existe desde a sua criação e, embora haja variedade nas formas da atividade avaliativa, ela manteve, ao longo dos séculos, certo caráter punitivo, presente ainda hoje nas escolas que valorizam a verificação em detrimento da avaliação, conforme afirma Luckesi (2003). Assim, observa-se que a avaliação está centrada no desempenho cognitivo dos alunos, sem referência a um projeto de escola ou ao trabalho docente, objetos também de avaliação.

Os processos de avaliação escolar refletem os posicionamentos dos profissionais e são fundamentados pelas concepções de escola, de ensino, do papel do professor, do papel do aluno que cada um possui. A organização e as condições de trabalho do professor apresentam-se como fatores determinantes no processo e orientam as diferentes práticas docentes. A transformação da prática pedagógica liga-se estreitamente à alteração da concepção de avaliação, porque a construção do processo avaliativo expressa o conhecimento da e sobre a escola.

A concepção de avaliação que aponta para os atos de aprovar ou reprovar o aluno com base em um registro numérico é um procedimento no qual o professor assume o papel de juiz, visto que se utiliza de provas, consubstanciado por mecanismos de verificação da aprendizagem de conteúdos específicos num determinado momento do processo. Desta forma, entende-se que existe uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação, já que a nota, produto concreto dessa aferição, reflete apenas o resultado do desempenho cognitivo do aluno e nunca o processo educativo que o levou a tal resultado.

É importante ressaltar que esta simples verificação não possibilita a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, porque ela é estática, somente constata erros e acertos e classifica os alunos em aprovados ou reprovados, provocando a exclusão e a evasão escolar.

Repensar esta prática deve ser tarefa urgente e substituí-la pela avaliação como processo de formação humana é uma necessidade. A avaliação, enquanto atividade dinâmica deve subsidiar decisões e reencaminhamentos da prática docente por intermédio da coleta, da análise e da síntese de dados resultantes da prática pedagógica que considera a aprendizagem um processo no qual a

socialização do saber científico deve ser garantido, contribuindo com a inclusão e a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Avaliar democraticamente supõe democratizar a relação professor-aluno, valorizando o diálogo, o diagnóstico das necessidades e a qualidade das intervenções a serem realizadas, para manter os alunos informados do processo ensino-aprendizagem de modo que possam sugerir e até intervir na escola, nos meios, nos instrumentos e critérios dos processos de avaliação. Esta possibilidade sugere a necessidade de implementação de uma auto-avaliação do próprio aluno e do grupo, caracterizando uma avaliação democrática e formativa ao favorecer o desenvolvimento do aluno e do professor, conforme análise de Villas Boas (2001, p. 181).

Neste sentido, mudar a forma de avaliar pressupõe alterar a relação ensino-aprendizagem. É necessário ver a aprendizagem como um processo e as disciplinas curriculares como um meio para se chegar a ser um cidadão e não como conteúdos que se dominam pela memorização. Daí a necessidade de um currículo centrado no desenvolvimento, na construção, na experiência que oportuniza a autonomia e transformações sociais significativas e de uma avaliação que contribua para a formação humana. Nesta perspectiva, Lima (2001, p. 32) afirma que a avaliação para formação humana contrapõe-se à noção vigente, uma vez que seus objetivos são nortear o aluno, informar ao professor o estágio de desenvolvimento em que ele se encontra, bem como orientar os próximos passos do processo. Como consequência, ela não classifica, mas situa, de forma a auxiliar no processo de formação do aluno, decorrendo daí sua importância para a prática pedagógica. Esta deve sempre propiciar ao educando novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

5 Conselho de Classe: histórico, legislação e sua atuação na Escola

Para a compreensão acerca do papel do Conselho de Classe, faz-se necessário o conhecimento da história dessa instância colegiada conforme disposto pela legislação educacional contemporânea. Os estudos históricos apontam que os Conselhos de Classes surgiram na França, em meados de 1945, pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais. O

Conselho de Classe francês tem, portanto, um caráter específico, encaminhando para a seleção e a distribuição os alunos às diversas modalidades de ensino (clássico, moderno ou técnico) de acordo com as “aptidões” e o “caráter” demonstrado pelos mesmos.

Essa experiência de Conselho de Classe foi trazida ao Brasil por educadores brasileiros que foram estagiários em Sèvres, em 1958, e sua implantação foi feita no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP). Acredita-se que a importação das ideias do Conselho de Classe francês, como afirmado por Rocha (1982, p.18), só foi possível porque já estava em processo de desenvolvimento o ideário pedagógico escolanovista, que estaria impregnando o meio educacional e sugeria uma organização que valorizasse o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos.

Com base nesse pressuposto e retrocedendo no tempo, a criação do Conselho de Classe encontra suas origens no cerne das ideias que permearam a tendência escolanovista da educação. Entretanto os Conselhos de Classes só foram instituídos no Brasil a partir da lei 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, (BRASIL, 1971). Essa lei veio para dirigir o sistema escolar por meio de um processo político pautado pelo autoritarismo, sem a participação de setores representativos da nacionalidade. Ela definiu uma nova estrutura para o sistema educacional, reunindo os diversos ramos existentes (secundário, comercial, industrial, agrícola e normal) num só, além de propor a profissionalização do educando (DALBEN, 2004).

Esse novo sistema educativo brasileiro, introduzido pela Lei 5692/71, tinha como um de seus propósitos fundamentais a transformação do estudante em indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade deste.

Com base em Dalben (2004), é interessante apontar, em linhas gerais, alguns aspectos que permearam a conjuntura político-educacional do Brasil no contexto histórico que precedeu a implantação da reforma. A década de 1960 firmou-se no panorama educacional com a substituição da predominância do ideário pedagógico europeu pela interferência americana, por intermédio do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Esse acordo enfocava

visões múltiplas, pelo fato de que ele próprio continha uma filosofia dissimuladora das suas reais pretensões.

Conforme esse acordo, a USAID deveria prestar consultoria ao MEC e às secretarias de Estado, objetivando o planejamento do ensino secundário na esfera federal e estadual e, em seguida, atingindo o âmbito municipal.

O Programa de Expansão e melhoria do Ensino (PREMEN), regulamentado pelo Decreto nº.63914, de 27/12/1968, foi resultado dessa política. Esse programa tinha como finalidade atender às necessidades de ampliação da oferta de matrícula na área do ensino médio, como também propor alternativas de reformulação da estrutura da escola média, por meio da implantação de um modelo novo de escola de primeiro ciclo (DALBEN, 2004).

O PREMEN foi implantado, a partir de 1970, em vários estados do Brasil, os quais realizaram convênios com as prefeituras dos diversos municípios atingidos por ele, a fim de executá-lo em larga escala. Para isso, grupos de professores eram treinados nesse programa para, posteriormente, implementar as chamadas escolas polivalentes, segundo os modelos observados nos Estados Unidos.

A promulgação da Lei 5692/71 ocorreu após a implantação desse programa nas escolas polivalentes e, a partir dela, foi possível a orientação normativa e legal desse tipo de escola para a estrutura e funcionamento de todo o ensino de 1º e 2º graus.

É importante ressaltar que, segundo Dalben (2004), anteriormente à Lei 5692/71, o Conselho de Classe não se apresentava como instância formalmente instituída na escola, acontecendo, como afirma Rocha (1982), de forma espontânea em escola que voluntariamente se dispusesse a considerá-lo como de importância pedagógica. Sua implantação, entretanto, não se deu claramente por meio da nova Lei, mas ocorreu indiretamente, por intermédio de orientações vindas do modelo de escola proposto pelo PREMEN, que apresentava o Conselho de Classe como órgão constituinte da escola.

Os Conselhos Estaduais de Educação, com base em pedidos de esclarecimento sobre a Lei 5692/71, produziram pareceres e resoluções orientadores que, de certa forma, encaminhavam as discussões para a formalização de instâncias de avaliação coletiva na escola, do tipo Conselho de

Classe, que deveria ser implementado. Conclui-se que o novo modelo de escola foi formalmente implantado por meio dos novos regimentos escolares elaborados pelas escolas, que passaram a orientar seu funcionamento. Nesses regimentos, encontra-se o Conselho de Classe como um dos órgãos instituídos.

É legítimo afirmar que a Lei 5692/71 deu abertura aos Conselhos Estaduais de Educação para traçar as diretrizes de sua operacionalização, conforme estabelece o artigo 2º em seu parágrafo único: “[...] a organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação” (BRASIL, 1971).

Pode-se, todavia, afirmar que, do “PREMEN”, emanavam, de forma direta e indireta, as orientações necessárias para a operacionalização da lei. Essas orientações apresentavam uma relativa “abertura” às escolas, havendo, no entanto, pouca clareza quanto à forma de execução.

Ante o contexto de implantação da Lei 5692/71 e da concepção de ensino subjacente e essa organização, no qual a referida lei estruturava o sistema educacional num clima político pautado pelo autoritarismo, excluindo a participação de setores representativos da sociedade, acarretou a desconfiança dos profissionais da escola sobre as possibilidades de o Conselho de Classe ser um espaço capaz de intensificar a construção de processos democráticos de gestão. Assim sendo, o objetivo fundamental da instância, que seria o de propiciar a articulação coletiva dos profissionais num processo de análise compartilhada, considerando a globalidade de óticas dos professores, não foi atingido, perdendo sua importância e sua riqueza no trato das questões pedagógicas.

A ruptura da visão tradicional de ensino, que segregava os segmentos sociais, iniciou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, gestada em um contexto no qual a política estava voltada ao social. Em decorrência desta Lei, todo conceito acerca do sistema educacional e suas organizações foi revisto, com base em princípios democráticos.

A partir de 1996, com a implantação dessa LDB, o trabalho pedagógico passa a ser compreendido numa perspectiva democrática, devendo ser pautado no trabalho coletivo da comunidade escolar. Nessa perspectiva, o Conselho de

Classe passa a fazer parte dos órgãos colegiados que compõem a Gestão Democrática da escola pública.

A LDB nº. 9394/96 dispõe, no seu artigo 14, os princípios norteadores da gestão democrática nas instituições públicas:

Os sistemas de ensino definirão as formas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

No Paraná, a Deliberação 16/99, do Conselho Estadual de Educação, prescreve: Art. 4º - A comunidade escolar é o conjunto constituído pelo corpo docente e discente, pais de alunos, funcionários e especialistas, todos protagonistas da ação educativa em cada estabelecimento de ensino” (PARANÁ, 1999).

Nesse contexto, entende-se como necessária a participação de pais, alunos e funcionários nos Conselhos de Classe, assumindo todos sua parcela de responsabilidade na efetivação do Projeto Político-Pedagógico da escola e assegurando a função dessa instância colegiada como um dos mecanismos de gestão democrática da escola.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2006, p. 328).

Sob a perspectiva de Gestão Democrática, o Conselho de Classe, enquanto instância colegiada é um espaço de avaliação coletiva do trabalho escolar; pois entre os órgãos colegiados que fazem parte da Gestão Democrática (Associação de Pais, Mestres e funcionários – APMF, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselho de Classe). O Conselho de Classe é um espaço

privilegiado, no qual se tem possibilidade de discutir coletivamente (direção, equipe pedagógica, professores, pais e alunos), assegurando a democratização das relações que acontecem na escola.

Atualmente no Paraná, a Deliberação 16/99, supracitada, normatiza o Conselho de Classe presente nos estabelecimentos de ensino do Estado. E assim estabelece:

Art. 30 – O Conselho de Classe é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada classe, tendo por objetivo avaliar o processo ensino-aprendizagem na relação professor-aluno e os procedimentos adequados a cada caso.

Art. 31 – O Conselho de Classe tem por finalidade:

- estudar e interpretar os dados da aprendizagem, na sua relação com o trabalho do professor, na direção do processo ensino-aprendizagem, proposto pelo plano curricular;
- acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor;
- analisar os resultados da aprendizagem na relação com o desempenho da turma, com a organização dos conteúdos e com o encaminhamento metodológico;
- utilizar procedimentos que assegurem a comparação com parâmetros indicados pelos conteúdos necessários de ensino, evitando a comparação dos alunos entre si;
- responder a consultas feitas sobre assuntos didático-pedagógicos, restritas a cada turma deste estabelecimento de Ensino.

Art. 32 – O Conselho de Classe é constituído pelo Diretor, pela Coordenação Pedagógica e por todos os Professores que atuam na mesma classe (PARANÁ, 1999).

O Conselho de Classe tem como atribuição, conforme já exposto anteriormente neste trabalho, estabelecer planos viáveis de recuperação dos alunos, em consonância com o Plano Curricular do Estabelecimento de Ensino.

Essa Deliberação deixa claro que a característica fundamental do Conselho de Classe consiste na avaliação do processo ensino-aprendizagem, propondo retomada de conteúdos essenciais, planos de recuperação de alunos, mudanças de estratégias metodológicas e do processo de avaliação quando necessário. Ela define a finalidade do Conselho e sua organização, evidenciando que o aluno será o centro deste processo de avaliação, mas o professor, ao

avaliar o aluno, auto-avalia-se, já que o processo de avaliação do aluno dá subsídios para construir o processo de avaliação do professor.

É importante lembrar que a avaliação da aprendizagem só adquire sentido quando articulada ao Projeto Político-Pedagógico da escola e ao processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem, ao ser concebida de forma contínua, permanente, cumulativa, criteriosa e qualitativa, passa a se constituir como eixo do processo de trabalho do Conselho de Classe. Este, por se tratar de uma instância colegiada da escola e instrumento de gestão democrática, deverá prever instrumentos institucionais que avaliem não apenas a aprendizagem dos alunos, mas o próprio processo escolar como um todo. Neste sentido, Dalben (2004, p. 69) enfatiza 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 escolar e a cultura da escola que as vem produzindo”.

Como afirmado anteriormente, o objeto do Conselho de Classe é o ensino e suas relações com a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, a importância do Conselho de Classe está na possibilidade e capacidade de leitura coletiva da prática e, diante do reconhecimento compartilhado das necessidades pedagógicas, na mobilização desse coletivo, no sentido de alterar as relações nos diferentes espaços da escola.

O Conselho de Classe é um espaço educativo gerador de ideias, que deverá dar conta de importantes questões didático-pedagógicas, possibilitando, assim, aprendizagem efetiva a todos os alunos e ao professor uma reflexão da sua própria prática. Ao refletir sobre seu próprio trabalho, o professor terá oportunidade de construir novas teorias, novos esquemas e novos conceitos, adquirindo um novo olhar pedagógico que se refletirá no espaço de sala de aula. Nessa perspectiva, Dalben (2004, p. 59) destaca que “um novo Conselho de Classe só é possível de ser efetivado quando os sujeitos que o integram apoderam-se, conscientemente, dele, colocando-o a serviço de seus propósitos, articulando-o com um Projeto Político Pedagógico comum”. Portanto, há necessidade de se ater às reais finalidades do Conselho de Classe: instância integradora da organização social e do trabalho desenvolvido pela escola; espaço de ação participativa, fundamentada pelo diálogo com o outro – seja ele aluno,

professor, comunidade escolar ou sociedade – na busca de ações educativas mais eficazes que garantam o processo de produção do conhecimento que é tarefa essencial da escola.

Considerações Finais

O Conselho de Classe é parte integrante do processo de avaliação que se desenvolve na escola e constitui um momento de reflexão sobre as práticas presentes no cotidiano escolar. Tem o objetivo de auxiliar a real aprendizagem dos alunos.

Os processos de reflexão/ação nos tornam sujeitos por meio da tomada de consciência que nos situa historicamente como agentes transformadores. Como um dos objetivos da educação é levar docente e discente a serem sujeitos da história, é necessário que a avaliação (da qual o Conselho é parte) auxilie nesse processo e não se torne apenas um instrumento para a promoção ou retenção, em um processo educativo fragmentado. Os processos de avaliação devem passar, necessariamente, pelos discentes e não apenas pelo julgamento do professor sobre os alunos. Deve acompanhar a aprendizagem, diagnosticar causas que interferem no processo educativo e reorientar ações dos docentes e dos discentes. Para isso, é necessário compreender o Conselho de Classe como um espaço educativo que pode qualificar ou desqualificar o trabalho da escola. Pode contribuir para uma organização do trabalho escolar por intermédio de uma proposta articulada com os interesses e necessidades dos alunos, com as questões evidenciadas no dia a dia da escola e com suas possibilidades e limitações. É o local que dá voz aos sujeitos, apesar de, contraditoriamente, existirem os que negam o seu papel e deslocam as questões para um processo fatalista, pessimista, buscando encontrar os culpados.

Conceber o Conselho de classe desta forma exige uma profunda reorganização dos tempos e espaços, um repensar a respeito das relações de poder que têm marcado a escola e sua função social, assumida mediante suas práticas. Um Conselho de Classe produtivo, que seja um espaço de discussão da prática de avaliação pedagógica, que possibilite reorganizar o ensino de forma

que possa romper o isolamento escolar, buscando a reflexão coletiva sobre a prática avaliativa de maneira mais democrática, é o que se quer construir.

Referências:

BRASIL. Lei nº. 5692/71, de 20 de dezembro de 1971. Fixa Diretriz e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: < <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/> >. Acesso em: 02 ago. 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB nº. 9394, de 1996**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação. Perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

_____. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 3. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**, LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

LIMA. Elvira Souza. Avaliação, educação e formação humana. **Avaliação de Desempenho e Progressão Continuada**. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – PROCAD – Guia de Estudo nº. 6, p. 27-41, 2001.

LUCKESI. Cipriano C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANÁ. **Caderno de apoio para elaboração do regimento escolar**. Curitiba, 2007.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 027/72; 020/91; 007/99; e 016/99**. Curitiba: CEE 1999.

ROCHA, Any Dutra Coelho da. **Conselho de Classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro – RJ, Francisco Alves, 1982.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F, da Fonseca – 4. ed. . Porto Alegre: ARTMED, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Avaliação Formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, ILMA.P. A; FONSECA, Marília (Orgs.). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas – SP: (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico), p. 175-212, 2001.