

JULIA ZADRA MAINARDES

**CONSELHO DE CLASSE:
O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SEU REFLEXO NA PRÁTICA
DOCENTE**

CURITIBA

2008

JULIA ZADRA MAINARDES

**CONSELHO DE CLASSE:
O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SEU REFLEXO NA PRÁTICA
DOCENTE**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do título de especialista no Curso de Pós-Graduação em Organização do trabalho Pedagógico da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora Tais Moura Tavares

CURITIBA

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

JULIA ZADRA MAINARDES

CONSELHO DE CLASSE:

O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SEU REFLEXO NA PRÁTICA

DOCENTE

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no curso de Pós-Graduação em Organização do trabalho Pedagógico, na 9ª turma, do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora

Orientadora: Professora Tais Moura Tavares

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos meus familiares, pelas palavras e gestos de incentivo que me ajudaram a lutar pelos meus objetivos e me fizeram acreditar que sou capaz de vencer os desafios.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar saúde e persistência para seguir em frente mesmo nos momentos de dificuldades.

Aos professores do curso de Organização do Trabalho Pedagógico, por dividirem seus conhecimentos e experiências conosco e aos colegas do curso pela alegria da convivência e pelas valiosas contribuições.

Às professoras, pedagogas e diretoras das escolas participantes da pesquisa de campo pela contribuição, sem a qual este trabalho não se realizaria.

À professora Marilene Bertolini, que muito me incentivou para que participasse do teste seletivo para o curso de OTP e que comemorou comigo a minha aprovação.

À professora Tais Moura Tavares, minha orientadora, pelo apoio e atenção nas minhas dúvidas e por compartilhar comigo sua experiência de mestra e pesquisadora.

“Não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem.”
(BRASIL, 1997, p.55)

SUMÁRIO

Introdução	10
I. O CONSELHO DE CLASSE NO CONTEXTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ..	11
1. Etapas do trabalho pedagógico.....	15
2. O que é o Conselho de Classe	20
2.1 Origem.....	20
2.2 O Conselho de Classe na escola brasileira.....	21
2.3 Avaliação – Um olhar para o Conselho de Classe	27
2.4 Objetivos do Conselho de Classe segundo a normatização do sistema de ensino.....	29
2.5 Funcionamento e implicações do Conselho de Classe no Trabalho Pedagógico	30
II. QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA	31
1. Funcionamento das escolas da rede municipal	31
2. Resultados de aprendizagem da RME: qualitativo e quantitativo.....	32
3. Papel do Conselho de Classe no aprimoramento da qualidade de ensino.....	34
III. A PESQUISA	35
1. Metodologia:	
1.1 Seleção das escolas.....	35
1.2 Características do instrumento de pesquisa.....	36
1.3 Contexto de realização da pesquisa.....	40
1.4 Categorização dos resultados	43
2. Análise e discussão dos dados:.....	45
2.1 Percepção das professoras sobre o Conselho de Classe	46
2.2 Práticas: idealização x realização concreta.....	47
2.3 Atas de Conselhos de Classe e relatos das professoras: o que revelam esses registros	48

2.4	Indefinição de critérios de avaliação dá margem a apreciações subjetivas sobre o desempenho acadêmico dos alunos.....	50
2.5	Dissociação entre teoria e prática na concretização do Conselho de Classe	52
2.6	Falta clareza e conhecimento para a proposição de alternativas.....	55
2.7	Conselho Participativo: na visão das professoras é uma possibilidade de avanço	56
2.8	Iniciativas que poderiam auxiliar os profissionais da educação na superação dos limites inerentes à concretização do Conselho de Classe.....	58
2.9	Avaliação: totalidade do trabalho pedagógico revelada no desempenho dos alunos.....	60
IV. CONCLUSÃO		62
REFERÊNCIAS.....		63
APÊNDICE		66

RESUMO

O presente estudo focaliza o Conselho de Classe a partir do que dizem as professoras sobre seu reflexo na prática docente. É resultado de trabalho de pesquisa realizado com professoras de duas escolas municipais de Curitiba que ofertam as séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental. A literatura existente sobre o tema tem apontado o Conselho de Classe como um espaço de avaliação escolar em que predominam os aspectos relativos às dificuldades de aprendizagem e ao comportamento dos alunos. Nessa perspectiva, este trabalho teve como principal objetivo descobrir, através de questões respondidas pelas professoras e consultas às atas, se o Conselho de Classe contribui para a melhoria do trabalho docente. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa que fornece subsídios fundamentais para o estudo dos fenômenos humanos. Na obtenção de dados foi utilizado questionário com questões abertas e fechadas, consulta a documentos como atas de conselhos de classe, regimento escolar e projeto político pedagógico e observação em reunião de Conselho de Classe. Os resultados mostraram que há discordância entre o Conselho de Classe que as professoras idealizam e descrevem teoricamente e o Conselho de Classe que se efetiva nas escolas.

Palavras-chave: Conselho de Classe – Processo ensino/aprendizagem – Avaliação.

INTRODUÇÃO

A realização de Conselhos de Classe (CC) é uma prática formal das instituições escolares, que muitas vezes, segundo literatura existente sobre o assunto, resume-se à “prestação de contas” dos professores à Equipe Pedagógico-Administrativa sobre avaliação bem como, críticas aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou considerados “indisciplinados” e aos seus familiares. Entretanto, essas pesquisas também sugerem que o Conselho de Classe poderia fornecer subsídios para a orientação e redimensionamento do trabalho docente, possibilidade essa que só pode ser confirmada ou refutada pelos próprios professores por serem eles, juntamente com os alunos, os sujeitos diretamente envolvidos no processo ensino/aprendizagem. Essa questão suscitou a idéia desta pesquisa cujo objetivo é descobrir o que dizem os professores acerca do que é tratado no Conselho de Classe e o reflexo disso em seu trabalho pedagógico.

Esta pesquisa pode representar contribuições na área da educação pela sua abordagem que procura dar visibilidade à percepção do professor sobre o Conselho de Classe a partir dos encaminhamentos teórico-metodológicos que dele podem resultar. Nesta perspectiva o Conselho de Classe ganharia um novo olhar, ou seja, além de espaço para discutir avaliação de aluno os professores seriam convidados a falar sobre o seu próprio trabalho.

A intenção deste estudo é contemplar um novo entendimento na forma de conceber o Conselho de Classe, visando privilegiar as possibilidades de reelaboração e de redimensionamento do trabalho pedagógico. Em oposição à ênfase que se tem dado à avaliação do aproveitamento escolar dos alunos, a idéia é descobrir se existem alternativas que possam facilitar a proposição de novos modelos de Conselho de Classe onde a quantidade (notas e conceitos) seja sobreposta pela qualidade (o que é possível fazer para melhorar?). É possível também que ao ouvir o que os professores têm a dizer sobre o reflexo do Conselho de Classe em sua prática pedagógica possamos já constatar avanços e mudanças sobre este tema ainda não registrados pela literatura que até então tem conferido ao Conselho de Classe o estereótipo de “júri” (SOUZA, 1986, p. 57) que tem por finalidade “absolver ou condenar” alunos.

Visto como um espaço de análise, reflexão e redirecionamento do trabalho pedagógico o Conselho de Classe ganharia nova projeção na área da educação

deixando de ser apenas um ritual burocrático e necessário na escola. É importante ressaltar aqui que este trabalho de pesquisa não teve a pretensão de investigar o reflexo do Conselho de Classe no trabalho pedagógico em sala de aula e sim saber o que dizem as professoras sobre essa questão.

I - O CONSELHO DE CLASSE NO CONTEXTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Princípios para a educação de Curitiba

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2005), a educação de Curitiba tem três princípios básicos: Educação para o desenvolvimento Sustentável, Educação pela Filosofia e Gestão Democrática do Processo Pedagógico. Educação para o Desenvolvimento Sustentável se refere a um fundamento político, econômico e social que considera a necessidade de mudanças qualitativas e quantitativas nos processos produtivos, culturais e de distribuição de renda para que estes não mais comprometam a possibilidade das gerações futuras de todas as espécies vivas atenderem às suas próprias necessidades.

Cada escola efetiva esse princípio curricular ao orientar e pautar suas ações de seleção e de transposição de saberes na integração das múltiplas e complexas relações que envolvem a comunidade local, sua cidade, seu país e seu planeta, buscando democratizar o conhecimento científico e as tecnologias de forma a utilizá-los em função de vida saudável para todos os seres existentes na Terra.

Educação pela Filosofia se refere à forma como deve se configurar o processo ensino aprendizagem, entendido aqui como a interação aprendente-aprendiz na busca da construção de conhecimentos, práticas e atitudes situados culturalmente. A condição para a efetivação desse princípio é o diálogo investigativo, no qual professores e estudantes exercitam o pensar sobre diferentes saberes e formas de conhecer, sobre as condições elementares e gerais das situações estudadas e sobre a dinamicidade dos processos biológicos, sociais, políticos, culturais e individuais.

Gestão democrática do processo pedagógico é o princípio que está na base da construção de uma sociedade democrática. Preconiza a vivência de práticas e de valores que se configurem pelo respeito à diversidade, que se estruturam na

cooperação e na participação consciente dos cidadãos nas decisões da comunidade escolar, para que seja garantido o acesso irrestrito da população a uma formação integral de qualidade na educação básica.

Esses princípios, ao comporem a tríade fundamental da educação municipal de Curitiba, devem se revelar a cada decisão de cunho didático ou pedagógico e em todas as instâncias educacionais da cidade. (CURITIBA, 2005, p. 3-4).

No que concerne à avaliação do processo ensino aprendizagem na perspectiva da gestão democrática do processo pedagógico, pode-se considerar o Conselho de Classe como uma instância colegiada capaz de contemplar a participação da comunidade escolar nas decisões escolares. Entretanto, para que essa participação se efetive, a organização das reuniões do Conselho de Classe deve levar em conta os objetivos pré-definidos no projeto Político Pedagógico, que também deve ser uma construção coletiva, porque é visando alcançar esses objetivos que a avaliação da aprendizagem, bem como do ensino, se dará.

Aqui cabe mencionar pesquisa desenvolvida por José Vieira de Sousa (VEIGA, 1998, p. 149), que aponta como avanço significativo na construção do projeto político-pedagógico da escola observada, “a implantação e a implementação de Conselhos de Classe participativos”, o que comprova que no espaço contraditório que é a escola cabem novas experiências e possibilidades. São os conflitos, as diversidades de idéias que incitam e promovem o debate que resulta, na maioria das vezes, em decisões favoráveis a todos os envolvidos.

Concordando com essas idéias pode-se afirmar que até mesmo antes de ser contemplada no Conselho de Classe a participação coletiva precisa ter espaço garantido na construção e efetivação do projeto Político-Pedagógico da escola.

No entendimento de Veiga (2005, p.11) o Projeto Político Pedagógico é “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. Assim sendo, a escola pública por ser a que atende a maioria da população, precisa ter clareza quanto ao seu papel social ao construir o projeto Político-Pedagógico, envolvendo toda a comunidade escolar que, a partir de reflexões e discussões mediadas pela equipe pedagógica da escola, elaboraria sua proposta pedagógica numa perspectiva de inclusão social.

O termo projeto, de acordo com o dicionário Aurélio, vem de *projectu* – do latim – lançar adiante e como projeto Político-Pedagógico na escola, transmite a idéia de objetivo a ser alcançado, de ações futuras, mas não apenas isso. É também

o dia-a-dia da escola, o caminho percorrido para que os objetivos sejam alcançados e que demanda avaliação contínua para que se possa ter a dimensão dos resultados alcançados e redirecionamento dos rumos quando isso se fizer necessário.

O projeto Político-Pedagógico é uma ação intencional e um compromisso definido coletivamente, o qual se relaciona a duas dimensões. A primeira é política, porque articula o compromisso sócio-político aos interesses da comunidade. Já, a segunda define as ações educativas, pois reside na possibilidade de se efetivar a intenção escolar: a formação do cidadão. Ambas as dimensões relacionam-se reciprocamente e nesse sentido, considera-se o PPP como um processo permanente de reflexão e discussão de problemas escolares, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, propiciando a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania (VEIGA, 2005).

A abordagem do Projeto Político Pedagógico, segundo Veiga (2005), fundamenta-se em alguns princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita: “igualdade” de condições para acesso e permanência na escola; “qualidade” de ensino para todos; Sabe-se que há grandes desigualdades de natureza sócio-econômica, cultural e de cor entre as crianças, antes mesmo de chegarem à escola. Os alunos já são desiguais no ponto de partida e a escola é permeável aos mecanismos de discriminação e exclusão que existem na sociedade.

No entanto, a igualdade no ponto de chegada (permanência do aluno na escola) deve ser garantida pela mediação da escola. Igualdade das condições de acesso e permanência na escola requer muito mais do que a simples expansão quantitativa da oferta de vagas. É necessária a ampliação do atendimento de boa qualidade;

“Gestão democrática”, que inclui a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Implica a construção de um projeto de enfrentamento da exclusão social, da reprovação e da não permanência na sala de aula. A socialização do poder pela prática da participação coletiva atenua o individualismo; alimenta a reciprocidade, eliminando discriminações; e reforça a autonomia, reduzindo a passividade e dependência de órgãos intermediários que tornam a escola uma mera executora de determinações alheias.

A gestão democrática envolve a participação crítica e ampla na construção do Projeto Político-Pedagógico e no seu desenvolvimento, assegurando a transparência das decisões, fortalecendo as pressões para que elas sejam legítimas, garantindo o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribuindo para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

“Liberdade” é outro princípio consagrado na Constituição e está necessariamente associado à idéia de “autonomia” de atuação. Liberdade e autonomia fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A liberdade é algo que se experimenta, individual e coletivamente, e que envolve uma articulação de limites e possibilidades. É uma experiência que se constrói na vivência coletiva, interpessoal.

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo, em si. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio. Ela é uma relação e, como tal, deve ser continuamente construída. A liberdade na escola deve ser pensada na relação entre os seus diferentes segmentos em um contexto participativo, onde todos têm liberdade para influir nas decisões e, portanto, têm também responsabilidades sobre elas e, particularmente, sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico.

“Valorização do magistério” que objetiva a formação inicial e a continuada, condições de trabalho e remuneração docente. Assim, a construção do PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola, que é tida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias (luta e/ou acomodação) de todos os envolvidos.

A mesma autora, (VEIGA, 2005, p. 13) elencou as principais características do projeto Político-Pedagógico:

- **Buscar novos rumos** – não tem a finalidade de atender a um propósito da lei. A partir da avaliação da organização do trabalho pedagógico, ele vai sendo repensado, modificando-se, reestruturando-se e adequando-se às novas situações. O PPP é vivo porque envolve sujeitos no processo de educação.
- **Apresenta uma intencionalidade** – é imbuído de intenção ao resolver problemas, abrir perspectivas, desenvolver ações e romper paradigmas.

- **Ser construído coletivamente** – proporciona a participação de todos os envolvidos no processo educativo, rompendo com a competitividade e o individualismo.
- **Apresentar o princípio da democracia** – permite a participação de todos, busca atender às necessidades da educação, do ensino e da escola, atendendo aos interesses da maioria da comunidade escolar.
- **Partir da realidade** – por estar comprometido com os interesses da comunidade, emerge da própria escola, de suas necessidades e interesses.
- **Buscar a autonomia e a qualidade** – traduz a independência relativa que a escola possui para planejar, construir, discutir, executar e avaliar sua própria proposta pedagógica. É a descentralização do poder.

De acordo com esses princípios e características entende-se que a participação da comunidade escolar, com poder de tomada de decisão e não apenas para referendar decisões já tomadas, é imprescindível na construção de um currículo que atenda às suas necessidades na adoção de prática avaliativas não excludentes, no redimensionamento da função social e política da educação. A educação de qualidade é de todos e para todos de maneira a possibilitar a formação da consciência crítica, a autonomia e a liberdade de escolha política.

1. Etapas do trabalho pedagógico

Ao se falar de trabalho pedagógico, é preciso considerar o conceito de trabalho humano “em geral” que, conforme o entendimento de Marx é “uma atividade adequada a um fim” (PARO, 1997, p. 29). Suposto como característica essencialmente humana, o trabalho identifica o homem e o diferencia do restante da natureza, porque somente ele é capaz de estabelecer objetivos, calcados em valores, e buscar sua concretização (PARO, 1997). O trabalho, que diferencia o homem dos outros seres vivos, dos outros animais, instaura-se quando tem sua finalidade antecipada mentalmente e por isso é uma ação intencional (SAVIANI, 1992, p.19).

Para sobreviver o homem age ativa e intencionalmente modificando a natureza e criando um mundo humano, o mundo da cultura. Nesse processo de

trabalho o homem transforma os bens materiais para suprir suas necessidades materiais (trabalho- material), entretanto, para produzir materialmente ele precisa planejar, antecipar no plano das idéias os objetivos de suas ações, o que significa representar mentalmente os objetivos reais (trabalho não-material). A educação que é um fenômeno próprio dos seres humanos é também um processo de trabalho e inscreve-se na categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 1992).

É através do trabalho educativo que o homem biológico produz sua natureza humana, assim

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1992, p. 21).

O primeiro aspecto refere-se à distinção entre o que é essencial e o que é secundário. É o que Saviani (1992) denomina de noção de “clássico”, ou seja, aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Na escola, esta noção pode ser considerada um critério para orientar a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico para que não se perca de vista a “atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 1992, p. 24). O aspecto relativo à descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico trata da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e metodologias) através dos quais os indivíduos chegam ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. De acordo com este mesmo autor (SAVIANI, 1992), o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, e para que este objetivo seja alcançado é necessário que sejam elaborados métodos e formas de organização do conjunto das atividades da escola, traduzidos no currículo.

O processo ensino-aprendizagem é, portanto, um processo deliberado e sistemático e por isso deve ser organizado. Para que exista a escola não basta existir o saber sistematizado, é necessário que se viabilizem as condições para que o ensino e a aprendizagem se efetivem, traduzindo o saber sistematizado em “saber escolar”. Assim, é possível afirmar que as formas mais adequadas para concretizar

esses objetivos passam pela organização do trabalho pedagógico cujos encaminhamentos se desenvolvem na escola com a mediação do pedagogo.

Nas palavras de Saviani “o pedagogo escolar é aquele que domina sistemática e intencionalmente as formas de organização do processo de formação cultural que se dá no interior das escolas” (SAVIANI, 1985, p. 28), exercendo o papel de articulador do processo pedagógico no âmbito escolar. Concordando com esta concepção, as orientações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná SEED/PR (CADEP, site consultado em 2009), apresentam as atribuições e pressupostos do trabalho pedagógico como sendo fundamentalmente:

- Construção e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola:
 - Elaborar o plano de ação da equipe pedagógica;
 - Coordenar a elaboração coletiva e a implementação do Projeto Político Pedagógico;
 - Criar condições para a participação dos profissionais da escola e comunidade na construção do PPP.

- Organização do trabalho pedagógico no coletivo da escola:
 - Organização do tempo e espaço escolar: organizar turmas, calendário escolar, distribuição de aulas, horários; planejar e organizar espaços e tempos da escola para projetos de recuperação de estudos; organizar a hora atividade do professor para estudo, planejamento e reflexão do processo ensino/aprendizagem.
 - Organização da prática pedagógica: implementar a proposta curricular da escola de acordo com as políticas educacionais, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as Diretrizes Curriculares Estaduais/Municipais; elaborar projetos de intervenção na realidade da escola para a melhoria do processo educativo; planejar o ensino e acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores; assessorar o professor no planejamento, quanto à seleção de

conteúdos e transposição didática em consonância com os objetivos expressos no Projeto Político Pedagógico; assessorar o professor na identificação e planejamento para o atendimento às dificuldades de aprendizagem; planejar em conjunto com o coletivo da escola a intervenção nos problemas levantados no Conselho de Classe; levantar e informar ao coletivo da escola e da comunidade os dados do aproveitamento escolar; coordenar a escolha e aquisição de materiais e equipamentos de uso didático-pedagógico; incentivar e assessorar os professores na seleção e uso de recursos didáticos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares; organizar e atualizar o acervo de livros e periódicos da biblioteca da escola; desenvolver processos de gestão colegiada entre os profissionais da equipe pedagógica.

- Formação continuada do coletivo de profissionais da escola:
 - Elaborar o projeto de formação continuada dos profissionais da escola para o aprimoramento teórico-metodológico, na forma de troca de experiências, estudos sistemáticos e oficinas;
 - Desenvolver processo contínuo pessoal e profissional de fundamentação teórica;
 - Pesquisar e fornecer subsídios teórico-metodológicos para estudo e atender necessidades do trabalho pedagógico;
 - Organizar reuniões de estudo para a reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico da escola.

- Relação entre escola e comunidade:
 - Desenvolver projetos de interação escola/comunidade ampliando o espaço de participação da comunidade nas decisões pedagógicas da escola;

- Participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as reflexões e decisões sobre o trabalho pedagógico;
 - Incentivar e propiciar a participação dos alunos nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola.
 - Elaborar estratégias para a superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de compromisso ético e político com todas as categorias e classes sociais;
 - Fazer cumprir os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa.
- Avaliação do Trabalho Pedagógico:
- Organizar e coordenar Conselhos de Classe de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico;
 - Avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da escola;
 - Acompanhar e assessorar o professor na seleção de procedimentos de avaliação do ensino e da aprendizagem, adequando-os aos objetivos educacionais previstos no Projeto Político Pedagógico.

Embora a centralidade deste trabalho esteja no impacto do Conselho de Classe na prática docente, diante do exposto cabe salientar a importância do papel do pedagogo no processo ensino/aprendizagem e particularmente no Conselho de Classe. É o pedagogo o profissional responsável por organizar o trabalho pedagógico na escola e para isso precisa dominar suas formas de organização com limites e possibilidades, na sua dimensão legal, pedagógica, política e social. No entendimento de Libâneo (1996, p. 127)

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação histórica. Em outras

palavras, pedagogo é um profissional que lida com atos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Assim como o professor o precisa ser preparado em sua formação inicial para dominar o conhecimento necessário para trabalhar com seus alunos em sala de aula, o pedagogo “deve ter o domínio das formas através das quais o saber sistematizado é convertido em saber escolar, tornando-o, pois, transmissível-assimilável na relação professor-aluno” (SAVIANI, 1985, p. 28).

2. O que é o Conselho de Classe

2.1 Origem

Conhecer as origens do Conselho de Classe é fundamental para a compreensão da orientação política inicial na qual ele foi pautado e os rumos dados até os dias atuais, possibilitando o redimensionamento do passado e a construção de novas práticas.

O Conselho de Classe surgiu na França, por volta de 1945, atendendo à necessidade de se promover um trabalho interdisciplinar de classes experimentais. Em 1959, com a reforma do ensino naquele país, ^{FORAM?} foram instituídos três tipos de conselhos: no âmbito da turma, no âmbito do estabelecimento e numa esfera mais ampla, os Conselhos de Orientação que serviam para nortear o acesso do aluno às modalidades de ensino (técnico ou clássico) cujo objetivo era observar os alunos para lhes oferecer um ensino que atendesse seus gostos e aptidões (DALBEN, 2004, p. 22).

A idéia do Conselho de Classe chegou ao Brasil em 1958, por intermédio de alguns educadores que vivenciaram essa experiência e foi o Rio de Janeiro o primeiro estado a implantar o Conselho de Classe que encontrou respaldo na tendência de um novo ideal pedagógico que circulava no meio educacional, apresentado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (CÓRDOVA, 2003, p. 193) em 1932. Esse ideal propunha uma nova organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente uma nova escola que valorizasse o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos (DALBEN, 2004, p.23).

2.2 O Conselho de Classe na escola brasileira

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por um contexto histórico de autoritarismo de forte influência tecnicista e despolitizadora do pensamento pedagógico. Com o sucesso do golpe militar de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação que romperam com a nova concepção pedagógica dos Pioneiros, e transformações sócio-políticas e econômicas foram mudando o cenário no país. (CUNHA, 2002, p.41). A escola passou a ser vista como meio de acumulação de capital e/ou influência ideológica e as políticas educacionais visavam atender às necessidades econômicas exigidas pelo mercado de trabalho. Naquela época, o lema que imperava no país era igualdade para todos, com incentivo e valorização ao individualismo, onde o indivíduo é responsável pelo desenvolvimento de suas capacidades.

Neste contexto foi promulgada a Lei 5.692/71, com uma visão tecnicista da educação e que tinha por objetivo “a transformação do estudante em um indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade destes” (DALBEN, 1995, p. 28). Conforme esclarece Dalben, antes da promulgação da referida lei, os Conselhos de Classe não eram instâncias constituídas formalmente nas escolas, sendo realizados apenas naquelas que percebiam sua importância pedagógica. A Lei 5.692/71 não implantou formalmente os conselhos de classes, mas deu abertura aos conselhos estaduais para organizarem a operacionalização de seus sistemas de acordo com o que dispõe o Art. 2º, parágrafo único: (DALBEN, 1995)

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, 1984, p.17).

Com base nessa orientação os Conselhos Estaduais passaram a emitir pareceres e resoluções para formalizar uma instância coletiva de avaliação nos moldes do Conselho de Classe, todavia foram os regimentos escolares que orientaram o funcionamento deste. Dalben aponta as contradições da própria lei que implanta um modelo de organização da divisão do trabalho e abre espaços para os Conselhos Estaduais discutirem a formalização de uma instância coletiva do tipo do Conselho de Classe. Nessa perspectiva da lei, em que o coletivo se constrói a partir

do individual, o papel do Conselho de Classe era “articular de forma harmônica as diversas partes do todo e garantir a divisão avaliativa do processo educacional como um todo” (DALBEN, 1995, p. 35).

A Lei 5.692 propunha um ensino dividido e distribuído em períodos articulados entre si cujo conteúdo tem fim em si mesmo. Assim, à avaliação caberia medir o grau de assimilação deste conteúdo e emitir julgamentos visando à classificação e a aprovação. Diante disso fazia-se necessária uma instância que legitimasse o resultado obtido pelo professor conferindo-lhe grau de importância. (DALBEN, 2004, p. 37).

As concepções de ensino e avaliação, nesse contexto, tinham raízes na necessidade de controle interno do trabalho pedagógico, num clima político pautado no autoritarismo, transmitindo conteúdos instrucionais definidos por especialistas e assim, justificava-se a prática dos conselhos de classe atrelada à legitimação dos resultados já apresentados pelos professores. De acordo com Dalben (2004, p. 37), mesmo hoje, com os conselhos de classe regidos pela lei nº 9394/96, esse problema permanece na maioria das práticas escolares.

Os estudos sobre a origem do Conselho de Classe no Brasil (DALBEN, 1992) possibilitam a constatação de que sua implantação surgiu da necessidade sentida pela comunidade escolar, pressupondo uma função de caráter essencialmente pedagógico que auxiliasse o processo avaliativo a partir da necessidade de maior conhecimento do aluno. Nessa perspectiva, o Conselho de Classe aglutinaria as diferentes análises e avaliações dos diversos profissionais, possibilitando análises globais do aluno em relação aos trabalhos desenvolvidos e estruturação de trabalhos pedagógicos que pudessem preencher as lacunas do processo ensino aprendizagem.

Todavia, esta mesma pesquisadora (DALBEN, 1992) mostra, através de seus estudos, que os Conselhos de Classe desenvolvem momentos de análise em que se verbalizam resultados de desempenho do aluno vinculados a medidas de rendimento e que o responsabilizam por problemas relativos à falta de estudo, falta de assiduidade e falta de interesse.

Pesquisas sobre o Conselho de Classe apresentam diferentes abordagens acerca desta “instância colegiada de avaliação permanente”, conforme definição empregada por Veiga (1998, p. 116), prevista na organização da escola. Entretanto,

os pesquisadores compartilham a preocupação com a ênfase dada à função classificatória da avaliação e o poder do Conselho de Classe nessa questão.

Sant'Anna (1995, p. 87) define Conselho de Classe como “a atividade que reúne um grupo de professores da mesma série, visando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar cada aluno individualmente, através de reuniões periódicas”. Todavia, conforme argumenta a autora, é necessário que os professores sejam mais bem trabalhados pela escola para que o Conselho de Classe atinja realmente seus objetivos e que “diagnóstico, aconselhamento, prognóstico, levantamento de soluções alternativas, elaboração de programas de recuperação, apoio, incentivo, reformulação de objetivos, preocupação, ^{ENVOLVIMENTO} coleta de evidências de mudanças de comportamento do aluno” (1995, p. 88) não sejam totalmente esquecidos.

Esta autora elaborou texto de orientação ao professor e demais sujeitos envolvidos, sobre a organização do Conselho de Classe, no qual descreve passo a passo as principais questões que precisam ser investigadas e analisadas no pré-conselho e em cada um dos quatro conselhos a serem realizados no decorrer do ano letivo, a saber:

Pré-conselho que dará esclarecimentos sobre:

- 1- Dinâmica do funcionamento
- 2- Atribuição de cada participante
- 3- Finalidade de sua realização
- 4- Uso de fichas de observação, objetivos e modelos (como sugestões para o trabalho do professor)
- 5- Critérios que poderão ser adotados e normas a serem observadas quanto à avaliação
- 6- Diagnóstico da realidade
- 7- Planejamento do trabalho (previsão).

1º Conselho – Depois de haver contato com a turma serão diagnosticados:

- 1- Rendimento individual e geral;
- 2- Hábitos;
- 3- Habilidades;
- 4- Falhas no processo educacional;
- 5- Desajustamentos;

- 6- Prevenções necessárias;
- 7- Correções necessárias;
- 8- Seleção de recursos, meios e metodologias adequados.

Interpretação das causas visando o crescimento do aluno, a partir de questionamentos:

- 1- Quais e quantos alunos apresentam dificuldades;
- 2- Onde se localizam tais dificuldades (área do conhecimento);
- 3- Pó que ocorrem essas dificuldades;
- 4- Quais medidas deverão ser providenciadas;
- 5- Como podem ser prevenidas (implícita, encontra-se a auto-avaliação do docente).

2º Conselho

Retomada dos dados do 1º conselho e análise do crescimento do aluno em relação às possibilidades e dificuldades anteriormente detectadas.

Análise da turma como um todo, além do trabalho do professor e atribuições da escola, em termos das realizações programadas e embasadas no diagnóstico.

3º Conselho

- 1- Replanejamento
- 2- Previsão do trabalho a ser realizado para que os objetivos sejam plenamente atingidos.

4º Conselho

- 1- Avaliação final;
- 2- Levantamento de elementos que permitam caracterizar o rendimento da turma;
- 3- Avaliação do desempenho de todos os profissionais envolvidos no processo educacional junto à escola;
- 4- Levantamento de dados para o planejamento do ano seguinte.

Para Sant'Anna, "é preciso que fiquem bem claros e definidos os objetivos de cada conselho. E que, como instrumento de avaliação, cumpra seus propósitos, e os educadores sua missão" (1995, p. 89).

As orientações desta autora também incluem a previsão de recuperação de estudos, mas apenas ao final do período letivo (ano). Por isso, aqui ela foi substituída pelo previsto na Lei nº 9394/96, artigo 24: "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo

rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

Atendendo a esta orientação, o Regimento Escolar da escola A, participante desta pesquisa, prescreve em seus artigos:

Art. 64 - A recuperação de estudos é parte integrante do processo de aprendizagem, acontecendo concomitante e/ou paralelamente ao período letivo, proporcionado ao aluno condições que lhe possibilitem a melhoria do aproveitamento escolar e avanços no processo de aprendizagem.

Art. 65 – O processo de recuperação de estudos acontecerá desde o início do período letivo, da seguinte maneira:

- I- Durante o processo ensino-aprendizagem, sob a responsabilidade do professor da turma;
- II- Em contraturno, por professor especialmente designado pela Secretaria Municipal de Educação, após aprovação de projeto apresentado à SME;
- III- No turno, por professor auxiliar, designado pela equipe pedagógico-administrativa, de acordo com a disponibilidade da escola.

Segundo Souza, (1986, p.47) o conceito de Conselho de Classe tem sido confundido com a finalidade da avaliação e as informações nele contidas sobre a aprendizagem do aluno reduzem-se a conceitos ou notas quando, na realidade deveriam fornecer subsídios indicadores para a orientação e condução do processo de ensino. A autora transcreveu em seu trabalho de pesquisa, de forma fidedigna, as falas dos profissionais que participaram dos Conselhos de Classe observados, evidenciando a grande preocupação destes em enfatizar as dificuldades familiares, financeiras, cultural dos alunos como causa de suas limitações na aprendizagem.

Outra questão apontada por Souza (1986, p. 46-47) é o fato de que, em sua maioria, os Conselhos de Classe analisam apenas os alunos com “aproveitamento insuficiente” ou com “ajustamento insatisfatório” e a avaliação de seu desempenho tem sido tratada como responsabilidade individual do professor ao invés de pressupor a participação coletiva dos profissionais da escola. Nessa perspectiva o Conselho de Classe parece reduzir-se a um espaço em que os argumentos apresentados pelo professor para promover ou reprovar um dado aluno são analisados e referendados pelos outros professores de forma consensual, sem a devida reflexão sobre o contexto da escola.

Recorrendo à comparação feita por um professor, a autora assegura que se pode dizer que o Conselho de classe e como um “júri” em que são absolvidos aqueles alunos que se mostram mais adaptados às normas da escola enquanto os

outros serão condenados à reprovação ou à expulsão da escola. Para Souza (1986, p. 58):

O Conselho de Classe ganhará sentido se vier a se configurar como espaço não só possibilitador da análise do desempenho do aluno e, mais, do desempenho da própria Escola, de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar (professores e outros profissionais, alunos e pais) como também de proposição de rumos para a ação, rompendo-se com a finalidade classificatória e seletiva a que tem servido.

Com o processo de abertura política, os anos 80 foram de retomada do debate educacional e no início da década de 90, o discurso pedagógico foi enriquecido pela discussão da educação como cultura. Temas como diversidade cultural, diferenças étnicas e de gênero começam a ganhar espaço no pensamento pedagógico brasileiro. Nessas décadas ocorreram significativas mudanças políticas e econômicas no âmbito nacional e internacional que ditaram regras para o mercado de trabalho e também repercutiram na educação.

Novo modelo educacional passou a ser cobrado da escola exigindo a participação da comunidade na gestão escolar e na construção do Projeto Político Pedagógico. O novo desafio que a escola enfrentava era o de formar cidadãos críticos, criativos, autônomos e conscientes do papel que devem desempenhar na sociedade. Neste contexto social foram aprovadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 cujo Artigo 14 estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas 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.

Diante do que prevê a lei, é possível notar que, teoricamente houve uma abertura para a participação da comunidade escolar no âmbito educacional. Entretanto, uma lei por si só não consegue mudar a cultura de uma população, isso é um processo que demanda tempo e aprendizado como se pode constatar nas escolas onde efetivamente a participação só ocorre nas questões administrativas. No que diz respeito às questões pedagógicas a instância colegiada, que pode contemplar o coletivo é o Conselho de Classe.

Para Rangel (2003, p. 48) que estuda a situação da escola diante da evolução tecnológica e científica e da globalização da sociedade, “a educação atual foi pressionada a buscar novos objetivos e novas formas de aplicar a sua prática

para atender a nova sociedade que surge.” A autora critica a atual educação brasileira por “servir aos interesses dos mercados capitalistas que ditam o tipo de cidadão que a escola deve formar.”

Tal discurso, pautado na lógica capitalista, que atribui à escola a reprodução de valores elitistas e a formação dos alunos de acordo com os interesses do mercado é recorrente, pois outras autoras (SOUZA, 1986; DALBEN, 1995; VEIGA, 1998) como já foi dito anteriormente, também discutem o caráter seletivo e excludente dos encaminhamentos dos conselhos de classe que continuam presos a um modelo ultrapassado que não atende mais à demanda da escola de nossos dias por uma gestão democrática, participativa e compartilhada.

2.3 Avaliação – Um olhar para o Conselho de Classe

À luz da legislação educacional brasileira, Lei Federal 9394/06, o Conselho de Classe faz parte do item avaliação, procedimento inerente à dinâmica educacional nas instituições de ensino e está previsto no Artigo 24, inciso V “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.”

Para que o Conselho de Classe cumpra seu papel de articulador entre as áreas do conhecimento e os sujeitos do trabalho pedagógico é preciso que se legitime o papel da avaliação, da qual o conselho de classe é parte integrante, na sua versão formativa e inclusiva. Essa nova concepção de avaliação se configura na oposição à avaliação tradicional, classificatória e excludente.

Quando se trata de avaliação “o importante não é a forma, mas a prática de uma concepção de avaliação que privilegia a aprendizagem.” (EDUCAÇÃO, 2008, p.31). Isso inclui os instrumentos de registro utilizados pelo professor que devem ter o propósito de acompanhar os avanços e os recuos no processo de aprendizagem dos alunos. Essas informações possibilitam ao professor mediar e traçar estratégias de ação adequada a cada aluno e às suas potencialidades. Nesse sentido a avaliação das ações de ensino está diretamente relacionada à avaliação da aprendizagem o que requer uma nova postura dos profissionais da educação na realização dos Conselhos de Classe onde ensino e aprendizagem precisam ser

entendidos como fazendo parte do mesmo processo, portanto avaliados da mesma forma.

A avaliação formativa é aquela que propicia aos alunos a oportunidade de construir sua autonomia solicitando-lhes em papel ativo em seu processo de aprendizagem (EDUCAÇÃO, 2008). A construção da autonomia do aluno se efetiva quando ele é orientado na realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens a “localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos” (2008, p.30).

A participação dos alunos nos Conselhos de Classe seria uma prática coerente com a proposta de uma educação voltada para a construção da cidadania e da autonomia dos alunos. Estes poderiam acompanhar seu próprio processo de avaliação tendo como referência os objetivos e critérios estabelecidos para a realização da avaliação e também o seu próprio progresso.

Entretanto, o que se observa segundo Dalben (1995) é que o Conselho de Classe, hoje, continua a se apresentar como uma instância centrada no processo de avaliação do rendimento do aluno, com características de cunho quantitativo, sem uma visão contextualizada do aluno que, por sua vez, apresenta-se como um objeto de avaliação, passivo, sem voz e sem participação nas reuniões.

De acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares para o ensino em Curitiba, a avaliação “se constitui em processo formativo e contínuo, de caráter participativo e dinamizador do processo de aquisição do conhecimento pelo aluno” (CURITIBA, 1999, p. 5). Esse mesmo documento ainda enfatiza que

Esta avaliação visa ao acompanhamento das aquisições sucessivas que o aluno faz ao longo do processo educativo, considerando seus avanços e conquistas, permitindo o estabelecimento de relações entre as ações didáticas e as estratégias de aprendizagem, possibilitando indicativos para a superação das dificuldades ocorridas durante o processo ensino-aprendizagem. Nessa compreensão a avaliação da aprendizagem escolar não é ato pedagógico isolado, mas sim ato integrado a todas as outras atividades da escola.

Concordando e confirmando esta concepção de avaliação, a investigação de Dalben (1995) trouxe também evidências de que o Conselho de Classe é um órgão colegiado que pode propiciar o debate permanente e a geração de idéias numa produção social. Isso possibilitaria a participação direta e efetiva dos profissionais que, apesar de reféns de critérios e modelos de avaliação produzidos segundo visões históricas de processos de ensino, podem romper com a perspectiva

estereotipada do trabalho pedagógico fragmentado em busca de avaliações mais significativas tanto do desempenho do aluno quanto de sua prática pedagógica.

O Conselho de Classe é um elemento fundamental para a avaliação formativa que auxilia o professor, em seu trabalho em sala de aula, a reorganizar sua ação pedagógica tornando a aprendizagem um compromisso de toda a escola. O professor deixa de ser o único responsável pela avaliação da aprendizagem do aluno e o desenvolvimento deste passa a ser uma função atribuída a todos da escola, sem, no entanto, eximir-se de sua parcela de responsabilidade no processo avaliativo. A escola como um todo passa a discutir e refletir sobre as práticas avaliativas utilizadas, buscando adequá-las aos objetivos do trabalho pedagógico.

2.4 Objetivos do Conselho de Classe segundo a normatização do sistema de ensino

Na definição do Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) Conselho de Classe é um “conselho constituído para cada turma de uma escola, com a participação da direção, do orientador pedagógico, do orientador educacional, dos professores da turma e dos representantes dos alunos eleitos pela turma.” De acordo com esse instituto os principais objetivos do Conselho de Classe são:

- Efetuar uma avaliação contínua do aluno e da turma em seus aspectos quantitativos e, especialmente qualitativos, integrada à avaliação permanente do professor;
- Orientar o professor na avaliação permanente de cada aluno, de forma que fiquem asseguradas observações concretas e eliminados os padrões preestabelecidos;
- Debater o aproveitamento global e individualizado da turma;
- Estabelecer o tipo de assistência especial para o aluno considerado pelo conselho como impossibilitado de freqüentar, com proveito o período seguinte;
- Fixar, por disciplina, a metodologia a ser utilizada nas classes de apoio;
- Aperfeiçoar o trabalho do professor com o aluno por meio de subsídios fornecidos pela orientação pedagógica e educacional e pela direção;

- Despertar no professor a consciência de que a auto-avaliação contínua de seu próprio trabalho, com o intuito de fazer um replanejamento, promove a aprendizagem mais eficiente do aluno. (IDEB, 2001).

2.5 Funcionamento e implicações do Conselho de Classe no trabalho pedagógico

O Conselho de Classe, na definição de Dalben (2004) é um órgão colegiado em que participam professores das diversas disciplinas, juntamente com a equipe pedagógica da escola. Neste colegiado, os participantes refletem sobre o desempenho dos alunos e das turmas, séries, ou ciclos, assim como avaliam as ações individuais ou coletivas. Sua diferença em relação aos outros órgãos colegiados da escola situa-se basicamente em três características:

- Garante a participação direta de todos os professores que atuam na turma que será analisada;
- Organiza-se de forma disciplinar- pelo fato de participarem do Conselho professores das diversas áreas do conhecimento ele promove uma “rede de relações”, onde o professor participa de vários conselhos compostos por outros professores que, por sua vez, também participam de outros conselhos;
- Possui a avaliação como foco- é um dos poucos espaços da escola que se organizam para promover a discussão pedagógica do ensino e da aprendizagem, por isso é composto pela equipe técnico-pedagógica e pelos professores. (DALBEN, 2004, p. 31).

De maneira resumida pode-se dizer que o conselho de classe apresenta como características principais a forma de participação direta de todos os profissionais que atuam no processo pedagógico; sua organização interdisciplinar e apresenta como centro do trabalho a avaliação dos alunos. Segundo Dalben (2004, p. 33) cabe ao Conselho de Classe discutir questões como:

- Objetivos a serem alcançados
- Metodologia e estratégias
- Critérios de seleção de conteúdos

- Projetos e atividades
- Formas, critérios e instrumentos de avaliação
- Formas de acompanhamento dos alunos
- Critérios de apreciação do desempenho
- Fichas de registro de desempenho
- Formas de relacionamento com a família
- Alternativas para alunos em dificuldades
- Adaptações curriculares e
- Proposta de organização de estudos complementares

As reuniões de conselho de Classe devem ser previstas no calendário do ano letivo da escola para facilitar o processo de organização dos encontros, bem como a preparação dos professores. Todavia, sempre que se fizer necessário, o Conselho de Classe reunir-se-á extraordinariamente. De acordo com as normas do INEP o Conselho de Classe deve contar obrigatoriamente com a participação de representantes dos alunos, independentemente de sua idade, entretanto nos regimentos escolares das escolas participantes desta pesquisa não consta essa previsão.

O Conselho de Classe trata exclusivamente das questões pedagógicas, por isso não deve ser confundido com outros órgãos colegiados como o Conselho de Escola, por exemplo, que “tem como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras no âmbito da escola” (BRASIL, 2004, P.32).

II – QUALIDADE DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE CURITIBA

1. Como funcionam as escolas da rede municipal

Hoje, no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba, coexistem classes de ensino fundamental composto de oito anos e classes de ensino fundamental composto de nove anos com a matrícula a partir dos seis anos de idade. Isso ocorre em cumprimento à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera os artigos da Lei nº 9394/96 e dispõe que o Ensino Fundamental obrigatório é composto de nove anos com matrícula a partir de seis anos de idade,

cuja obrigatoriedade será implantada de forma gradativa até 2010. (CURITIBA, 2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), as escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na sua maioria organizadas em Ciclos de Aprendizagem, estruturam-se em dois segmentos: o primeiro segmento composto por 05 (cinco) anos, o qual compreende o ciclo I – Etapa Inicial, 1ª e 2ª etapas, em 03 (três) anos; o ciclo II – 1ª e 2ª etapas, em 02 (dois) anos; e o segundo segmento composto por 04 (quatro) anos compreende o Ciclo III – 1ª e 2ª etapas (5ª e 6ª séries), em dois anos, e o Ciclo IV – 1ª e 2ª etapas (7ª e 8ª séries), em 02 (dois) anos (CURITIBA, 2006, p.4). Esse documento, norteador da prática pedagógica, orienta no sentido de que “o simples aumento do tempo da criança na escola, não assegura melhores aprendizagens. É preciso uma nova organização dos conteúdos, das práticas de sala de aula e, especialmente, o emprego eficaz do tempo escolar” (2006, p. 4).

2. Resultados de aprendizagem da RME: qualitativo e quantitativo

Pelo segundo ano consecutivo, Curitiba tem o melhor desempenho entre as capitais brasileiras no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Curitiba obteve o índice de 5,1 na avaliação do Ideb feita em 2007, entre alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. A meta da administração municipal para a área é manter os bons resultados alcançados e avançar ainda mais. o Ideb é a maior avaliação de educação feita pelo Ministério da Educação, e considera o desempenho e o tempo de escolarização do aluno

O resultado foi divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O índice de Curitiba ficou acima da média nacional, de 4,2. Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) para promover a melhoria na qualidade das escolas públicas do país, o Ideb combina desempenhos obtidos pelos alunos na Prova Brasil e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Esta não é a primeira vez que a capital se destaca em educação. Em 2006, Curitiba obteve o melhor desempenho entre as capitais brasileiras na Prova Brasil, maior avaliação de desempenho de alunos da rede pública feita no país pelo Inep. Os resultados da Prova Brasil demonstraram que os alunos de 4ª e 8ª séries da rede

municipal de ensino de Curitiba obtiveram, entre os estudantes de capitais, a melhor colocação na prova de Matemática e o segundo lugar na de Língua Portuguesa, depois de Campo Grande (MT).

O aumento no desempenho atende a expectativa da secretária municipal da Educação, Eleonora Fruet. Como avanços na área, Eleonora aponta a elaboração dos cadernos pedagógicos distribuídos nas escolas, a renovação dos laboratórios de informática, a criação da rede municipal de bibliotecas escolares e a implantação do Conselho Municipal de Educação e do Sistema Municipal de Ensino e o Seminário de Avaliação da Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino.

A abertura das escolas para as famílias nos fins de semana, com o programa Comunidade Escola, também é outro fator importante na avaliação da secretária. “Nossa meta é melhorar a qualidade e os resultados do ensino desde os processos iniciais de alfabetização. É com isso que efetivaremos a erradicação do analfabetismo, especialmente o funcional”, disse a secretária. Curitiba tem a menor taxa de analfabetismo do país, que é de 3,38. (PORTAL CIDADE DO CONHECIMENTO, Notícias, 19/02/2009).

Conforme notícia veiculada no Portal Cidade do Conhecimento, profissionais da Secretaria Municipal da Educação participaram na quinta-feira (19/03/09) de um encontro de avaliação e discussão das metas a serem alcançadas nos próximos quatro anos. Na pauta esteve a discussão sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e propostas para o ensino de Educação Integral. A Secretária Municipal da Educação, Eleonora Bonato Fruet, coordenou os trabalhos e falou sobre a importância das discussões para o fortalecimento das metas da educação. As discussões e levantamentos foram feitos por representantes dos Núcleos Regionais de Educação.

Para o aumento do IDEB foram feitas avaliações de anos anteriores e uma projeção de resultados para 2009. Entre as propostas levantadas pelos gestores estava o fortalecimento do Conselho de Escola; a atuação efetiva da Rede de Proteção nas Escolas; a orientação, acompanhamento e fortalecimento dos encaminhamentos da Educação Integral e unidades de contraturno; o investimento na Comunidade Escola para ações educacionais com pesquisa e leitura; a ampliação do Programa Comunidade Escola; a utilização das bibliotecas, laboratórios de informática e demais recursos tecnológicos; a ênfase do trabalho na Língua Portuguesa e Matemática a ampliação do número de atendimentos da

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outros. (PORTAL CIDADE DO CONHECIMENTO, Notícias, 19/03/2009).

Por mais promissores que esses resultados possam parecer, não se pode esquecer a incoerência que existe entre avaliação formativa com ênfase no processo, e as avaliações externas de monitoramento, solicitadas pelos órgãos superiores, com ênfase no produto. Cianflone (2007, p. 400) apresenta a análise de Barreto sobre esta questão:

Um dos discursos reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa do ensino, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da escola pelos atores educacionais. (...). O outro discurso propõe-se a oferecer indicadores da qualidade de ensino, volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza largamente recursos quantitativos e de alta tecnologia e recorre à avaliação externa do rendimento escolar. Assenta-se, por sua vez, na apreciação de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões de formação do educando não só muito valorizadas socialmente, como incorporadas nas próprias diretrizes de ensino.

Nas palavras de Carvalho (apud CIANFLONE, 2007, p. 400), esse é um movimento de ajustamento às exigências oficiais e diz respeito à produção das estatísticas no interior da escola. Estratégias denominadas como “azulamento” e “redistribuição” de notas visam “a produção de um índice alto de sucesso e não com a produção do sucesso escolar propriamente”.

3. Papel do Conselho de Classe no aprimoramento da qualidade de ensino

Nas escolas pesquisadas as professoras são unânimes em afirmar que o Conselho de Classe é de fundamental importância no trabalho pedagógico:

O Conselho de Classe ajuda no trabalho docente, pois são traçadas metas de trabalho, sugestões, contatos com a família dos alunos, alternativas e sugestões que dividem responsabilidades e realimentam o processo ensino/aprendizagem. (Professora regente de 2ª série, da escola A).

Serve para se discutir pedagogicamente o que se passa na escola entre professores e alunos. É um encontro onde se discutem resultados, perspectivas e dificuldades. (Professora regente de 1º ano, da escola B).

O Conselho de Classe serve para que se tenha uma visão geral de como está o trabalho com o aluno, suas dificuldades e necessidades, para dar ao professor subsídios e orientações para o desenvolvimento do seu trabalho. (Professora regente de 4ª série, escola B).

É importante para diagnosticar problemas e apontar soluções em relação aos alunos e às turmas e também para avaliar práticas pedagógicas. Promove troca de idéias para se tomar decisões quanto à melhoria do processo ensino-aprendizagem. (Professora co-regente, da escola A).

As afirmações demonstram que as professoras reconhecem a importância do Conselho de Classe na organização do trabalho pedagógico, embora este ainda não ocorra de forma a transformar-se em momento e espaço plenos de reflexão sobre a prática pedagógica. É notório que essas profissionais referem-se a um conselho que envolve a participação de todos os sujeitos do processo ensino/aprendizagem, que propicie o trabalho coletivo articulador das relações cotidianas que rompe com o isolamento e o individualismo, promove a descentralização de poder, facilita a comunicação e contribui com o fortalecimento do grupo, tornando todos responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que as decisões são discutidas no coletivo e as ações são planejadas por todos.

O Conselho de Classe embasado na participação coletiva se contrapõe à “organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico” (VEIGA, 2005, p. 31), ou seja, contribui para uma nova organização do trabalho pedagógico.

Outro aspecto essencial do Conselho de Classe é o fato de que ele constitui-se num momento de exposição do resultado do trabalho do professor, em que a ação pedagógica passa a ser avaliada e o professor é impulsionado a refletir sobre sua prática pedagógica. De acordo com Perrenoud (2000, p. 160) “a reflexão é uma alavanca essencial de auto-formação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas.” O processo reflexivo contribui com a formação continuada e conseqüentemente, com a profissionalização do professor.

III – A PESQUISA

1. Metodologia:

1.1 Seleção das escolas

Este estudo exploratório foi realizado com professoras das séries/etapas iniciais do Ensino Fundamental, de duas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba, do Núcleo Regional do Portão, localizadas em bairros relativamente próximos um do outro, na região Sul da cidade. Essa proximidade física das escolas foi um critério de escolha utilizado com o objetivo de evitar uma grande disparidade de condições econômico-sociais entre os alunos o que poderia desviar o foco da pesquisa para questões sociais que não são centrais neste estudo.

Uma das escolas selecionadas (A) organiza o ensino em séries e a outra (B) é organizada em Ciclos de Aprendizagem. A escolha de escolas com organização distinta do ensino deveu-se ao propósito de se investigar possíveis diferenças também na forma de organização e realização dos Conselhos de Classe. Os nomes das escolas participantes das pesquisas foram omitidos e os nomes das professoras e dos alunos foram trocados para que suas identidades fossem preservadas.

As escolas são administradas pelo mesmo órgão público e por isso recebem os mesmos recursos financeiros, bem como melhorias físicas e materiais concedidas pela mantenedora, a Prefeitura Municipal de Curitiba. Na época da realização desta pesquisa a escola B estava em obras para ampliação e melhorias no prédio, fato este que estava alterando visivelmente a rotina da escola e foi alvo de comentários de algumas professoras, inclusive no Conselho de Classe, como foi possível conferir em ata.

1.2 Características do instrumento

A pesquisa de cunho qualitativo (ALVES, 1991), foi orientada teoricamente por literatura já existente sobre o tema (DALBEN, 1995; MATTOS, 1993; VEIGA, 1998) e a escolha do campo de pesquisa atendeu a objetivos e questões preestabelecidos, porém passíveis de ajustes no decorrer da pesquisa.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de ela oportuniza ao pesquisador ser um sujeito ativo, ou seja, permite que ele se posicione frente aos acontecimentos evitando a neutralidade proposta em outras abordagens.

As questões norteadoras que orientaram este trabalho foram:

- O que as professoras dizem que é discutido no Conselho de Classe e o que efetivamente facilita/orienta o trabalho em sala de aula?
- Qual é a percepção dos professores a respeito do reflexo do Conselho de Classe em sua prática pedagógica?
- Quais apontamentos nos relatos dos professores podem levar a proposições de novas formas/encaminhamentos de trabalho para o Conselho de Classe?
- Quais possibilidades de contribuição para o trabalho didático e pedagógico podem estar contidas no Conselho de Classe.

O objetivo central desta pesquisa era descobrir o que dizem as professoras de duas escolas municipais de Curitiba sobre o reflexo em sua prática pedagógica

do que é discutido no Conselho de Classe. Este objetivo foi desdobrado em outros mais específicos, a saber:

Identificar qual o material (fichas, atividades de alunos, relatórios de avaliação, etc.) apresentado pelos professores no Conselho de Classe.

Compreender quais as dificuldades encontradas no trabalho em sala de aula (quanto à metodologia, planejamento, avaliação, material didático, conteúdos, etc.) os professores levam com mais freqüência ao Conselho de Classe.

Identificar possíveis resistências dos professores ao Conselho de Classe no que diz respeito à sua forma de realização (encaminhamento, decisões tomadas...).

Conhecer as formas de registro do que é tratado no Conselho de Classe e o que é priorizado nesses registros.

Analisar o conhecimento dos professores sobre a legislação que normatiza o Conselho de Classe enquanto mecanismo previsto na organização da Escola, quanto às suas finalidades e atribuições.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em três etapas:

➤ A primeira foi a fase exploratória que consistiu na visita da pesquisadora às escolas selecionadas visando a obtenção de informações sobre as professoras participantes e o contexto pesquisado, o que ajudaria a estabelecer questões relevantes para a elaboração do questionário que seria respondido pelas professoras. Ainda nesta fase foram consultadas as atas dos conselhos de classe das escolas, relativas ao período compreendido entre os anos de 2006 a 2008, cujos registros ajudaram a compor o conjunto de informações necessário à análise dos dados da pesquisa de campo. A delimitação do período compreendido entre 2006 e 2008 foi um recorte necessário para estabelecer um tempo utilizado como um dos critérios para observação das atas, que não fosse muito curto nem muito amplo que pudesse prejudicar o estudo.

Foram xerocadas, com a permissão das escolas, trechos de documentos como atas de Conselhos de Classe, Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, para serem analisados durante o desenvolvimento da pesquisa.

➤ A segunda etapa, a da investigação focalizada, foi a coleta sistemática de dados (ALVES, 1991), realizada com o uso de questionário (APÊNDICE A), composto por questões abertas e fechadas visando obter informações objetivas e

também subjetivas através de respostas mais espontâneas e completas, possibilitando assim, maior abrangência na análise das mesmas. A opção pela utilização de questionário como forma de coletar foi feita em função do tempo disponível para a realização da pesquisa que era bastante limitado e também por se considerar que esse instrumento deixa o sujeito pesquisado mais à vontade para expor suas opiniões além de dispensar agendamento de horário e local. Entretanto, na prática esse instrumento apresentou como ponto negativo o fato de muitas professoras se esquecerem de devolver os questionários respondidos, mesmo após várias tentativas de resgatá-los.

Os questionários foram respondidos por professoras regentes de turmas de 1ª a 4ª séries na escola A e por professoras dos ciclos I e II, na escola B. Também participaram da pesquisa professoras de Ensino da Arte, Educação Física e co-regentes das duas escolas.

Foi feita observação num conselho de classe, que aconteceu na escola B, no dia 30 de setembro de 2008, no período noturno, com início às 19 horas, o que oportunizou a participação da maioria dos professores das séries/etapas iniciais do Ensino Fundamental, num mesmo momento. A presença da pesquisadora neste conselho de classe foi uma experiência que enriqueceu o trabalho de pesquisa uma vez que possibilitou a observação não apenas do que disse cada professor, mas também de seus gestos, suas expressões faciais, sua entonação de voz, que às vezes revelam tanto ou mais que as próprias palavras.

No referido conselho observou-se a inexistência de critérios para orientar os encaminhamentos da reunião, aonde cada professor ia descrevendo aleatoriamente as questões observadas com os alunos em que atua. As situações relativas ao comportamento dos alunos predominaram nas falas dos professores e foi o aspecto em que houve unanimidade, pois quando um professor relatava um episódio envolvendo indisciplina de aluno seu depoimento era imediatamente deferido pelos colegas. Entretanto, houve espaço também para se discutir outros aspectos do cotidiano pedagógico que foram relacionados aqui conforme apareceram na reunião para que se possa ter idéia da diversidade de questões que foram tratadas.

- Preocupação com planejamento de ensino que promova a aprendizagem;
- Corregência para auxiliar alunos com dificuldade de aprendizagem;

- Indicação de alunos para avaliação da Equipe Multidisciplinar;
- Retorno da turma aos investimentos pedagógicos;
- Avaliação: cobrança com carinho, estímulo, motivação por parte do professor;
- Maquiagem das alunas, bicotas entre alunos da 4ª série;
- Professor de soroban fala de alunos que “não têm pré-requisitos para irem para a 5ª série;
- Alguns alunos são líderes negativos (indisciplina)
- Professora relata que conseguiu ajudar o aluno a melhorar seu comportamento por meio de elogios;
- Professora conta que reviu sua metodologia e sua forma de agir com a turma e com isso obteve bons resultados;
- Histórico social de alunos como fator que interfere na aprendizagem;
- Elogio ao trabalho de alunos no projeto LER E PENSAR (trabalho com o jornal na escola em parceria com a Gazeta do Povo);
- Relatos de progresso dos alunos, mas queixas de que ainda há muito que se trabalhar: conteúdos, comportamento, valores;
- Professora de Literatura conclui que diante das dificuldades dos alunos ela precisa trabalhar mais efetivamente a escrita (menos história e mais escrita);
- Professora fala da necessidade de se utilizar diferentes estratégias para “tentar resgatar com os alunos os conhecimentos que não foram apropriados de forma efetiva”;
- Reforma na escola: turmas estudando juntas, no mesmo espaço físico, atrapalham o trabalho pedagógico;
- Professora relata que tinha dificuldade para identificar se os alunos estavam aprendendo ou não. Passou a trabalhar com projetos de escrita e leitura, fez mais cobranças quanto aos limites e percebeu que houve progresso, avanços na aprendizagem dos alunos;
- Professora fala da dificuldade dos alunos, mas elogia o esforço dos mesmos;

- Histórico familiar de alunos: professora descreve sua metodologia (atividades, textos, instrumentos de avaliação...) e diz que apesar de seus esforços não está conseguindo alcançar seus objetivos.

É importante ressaltar que, embora todas essas questões sejam relevantes no processo ensino-aprendizagem, o propósito é discutir a necessidade de se definir critérios e objetivos para a realização dos Conselhos de Classe. Essa necessidade ficou evidente desde o início da reunião quando não houve uma delimitação das questões a serem tratadas e nem ao final da reunião, que terminou sem uma síntese do que foi tratado que pudesse orientar encaminhamentos e propor alternativas para as dificuldades apresentadas. Diante dessa constatação é preciso concordar com Sant'Anna (1995, p.88) que "há necessidade de que as escolas trabalhem melhor os professores para que o Conselho de Classe atinja realmente seus objetivos".

1.3 Contexto de realização da pesquisa

Este estudo foi realizado em duas escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba, no período compreendido entre agosto a novembro de 2008. Os questionários foram respondidos por um total de vinte e uma professoras nas duas escolas, tanto do turno da manhã quanto do turno da tarde. Entre elas há profissionais que trabalham 20 horas semanais, portanto em apenas um turno, e outras que trabalham 40 horas semanais, ou seja, em dois turnos na mesma escola ou em escolas diferentes. Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora às professoras que tiveram o prazo de uma semana para devolvê-los.

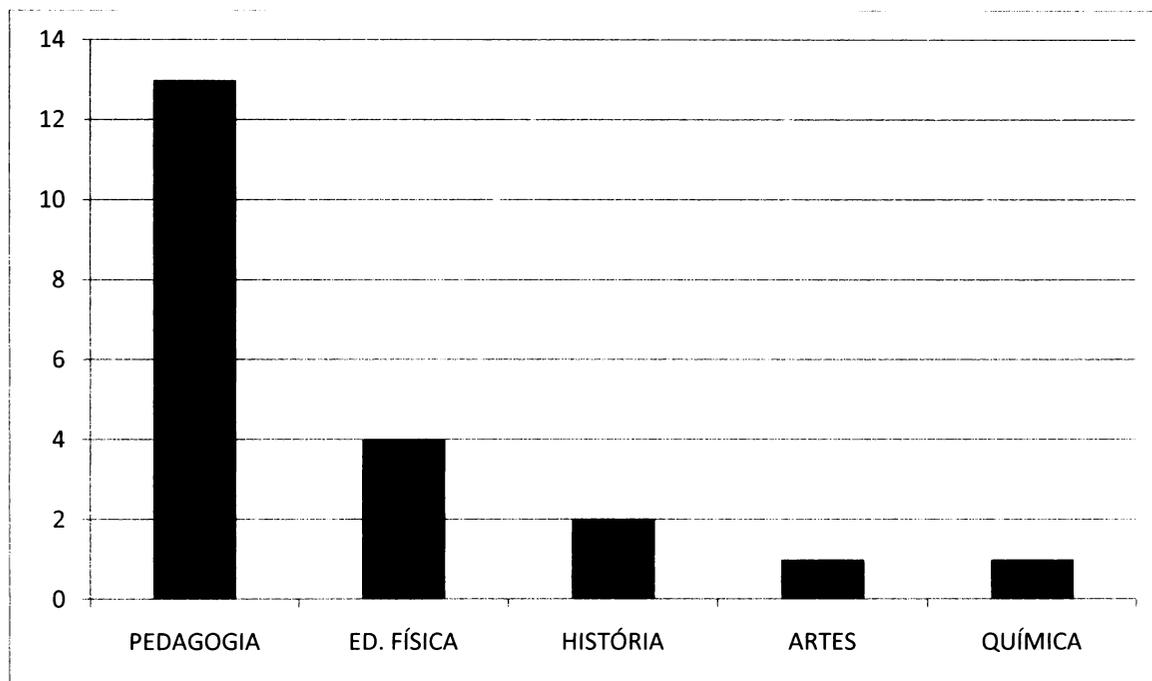
Também foram coletadas informações para caracterização dos sujeitos da pesquisa como formação, tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino, tempo de magistério e função desempenhada na escola em 2008.

As informações que delineiam o perfil acadêmico das professoras participantes da pesquisa, apresentadas no gráfico abaixo, indicam que sua formação está em conformidade com o previsto na LDB nº 9394/96 que, em seu artigo 62, trata da formação dos profissionais da educação:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, e graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação

infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

GRÁFICO DEMONSTRATIVO – ÁREA DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS



Essa constatação sugere a hipótese de que as dificuldades encontradas pelas professoras na realização do Conselho de Classe e suas implicações no trabalho pedagógico devem ter outra causa que não a insuficiência de formação inicial formal, uma vez que todas são formadas em áreas compatíveis com a área da educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a maioria das professoras é formada no curso de Pedagogia do pode se depreender que foram preparadas, pelo menos teoricamente, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Neste contexto é oportuno salientar a importância de uma formação inicial de professores sólida e de qualidade tanto teórica quanto metodologicamente. Além disso, considerando-se o trabalho docente como uma forma de trabalho não-material, confirma-se a formação continuada como uma exigência inerente a ele, uma vez que o trabalho docente exige do profissional da educação constante atualização em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Entretanto, não se está referindo a qualquer conhecimento e sim ao conhecimento próprio da profissão docente, com elementos que possibilitem a constituição de práticas

voltadas à reflexão sistemática coletiva sobre o trabalho pedagógico. (SOARES, 2007).

FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	FUNÇÃO NA ESCOLA EM 2008
PEDAGOGIA	5 ANOS	5 ANOS	REGENTE DE 2ª SÉRIE
PEDAGOGIA	7 ANOS	5 ANOS	REGENTE DE 3ª SÉRIE
PEDAGOGIA	23 ANOS	22 ANOS	REGENTE DE 4ª SÉRIE
PEDAGOGIA / PSICOPEDAGOGIA	15 ANOS	5 ANOS	REGENTE DE 2ª SÉRIE
PEDAGOGIA	22 ANOS	14 ANOS	RECUPEDADORA
PEDAGOGIA	18 ANOS	4 ANOS	REGENTE DE 3ª SÉRIE
PEDAGOGIA	15 ANOS	3 ANOS E 6 MESES	REGENTE DE 2ª SÉRIE
PEDAGOGIA E ESPEC. EM ED. INFANTIL	26 ANOS	22 ANOS	REGENTE DE 1º E 2º ANO
PEDAGOGIA	20 ANOS	18 ANOS	REGENTE DE 3ª SÉRIE
PEDAGOGIA	20 ANOS	9 ANOS	REGENTE DE 2ª SÉRIE
PEDAGOGIA	18 ANOS	18 ANOS	COR REGENTE
PEDAGOGIA	6 ANOS	6 ANOS	REGENTE DE 4ª SÉRIE
CNS – MAGISTÉRIO SUPERIOR	20 ANOS	15 ANOS	ENSINO DA ARTE
EDUCAÇÃO FÍSICA	20 ANOS	16 ANOS	EDUCAÇÃO FÍSICA
EDUCAÇÃO FÍSICA	3 ANOS	3 ANOS	EDUCAÇÃO FÍSICA
EDUCAÇÃO FÍSICA	2 ANOS E 6 MESES	2 ANOS E 6 MESES	EDUCAÇÃO FÍSICA
EDUCAÇÃO FÍSICA	19 ANOS	5 ANOS	REGENTE DE 3ª SÉRIE
BACHARELADO E LICENCIATURA EM QUÍMICA	25 ANOS	23 ANOS	CORREGENTE
HISTÓRIA	34 ANOS	32 ANOS	CORREGENTE

HISTÓRIA	8 ANOS	ANOS	CORREGENTE
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (MÚSICA)	20 ANOS	2 ANOS	REGENTE DE 1º ANO

Os dados apresentados no quadro mostram que as professoras participantes da pesquisa, inclusive da escola onde o ensino é organizado em Ciclos de Aprendizagem, usam como referência a idéia de séries apesar da existência de nomenclatura própria dessa forma de organização - etapas e ciclos. Todas as professoras utilizaram o termo série ao referir-se à sua função na escola em 2008.

Cianflone (2007, p. 391) explica que apesar da organização do ensino em ciclos estar em crescente expansão no Brasil, o artigo 24 da Lei 9394/96 (BRASIL, 2001) evidencia que o ensino seriado continua sendo a referência para a organização da escola e do trabalho pedagógico.

1.4 Categorização dos resultados

Os dados levantados nas duas escolas participantes da pesquisa foram organizados de acordo com as questões que norteiam este estudo para possibilitar melhor visibilidade acerca da compreensão das professoras sobre o Conselho de Classe. Os registros das observações do Conselho de Classe, as informações obtidas nos documentos consultados e as respostas aos questionários foram objeto de análise que resultou preliminarmente na construção de categorias descritivas iniciais. A análise final se caracterizou essencialmente por um movimento de ida e volta do material empírico para a teoria, do qual resultou a construção das categorias analíticas.

<p>1. Percepção das professoras a respeito do Conselho de Classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É importante para analisar pontos positivos e negativos e levantar alternativas de apoio; • Fornece subsídios para melhorar a qualidade do ensino; • Momento de relatar dificuldades de aprendizagem e comportamentais dos alunos e elaborar novas estratégias de ensino; • Disseminar as metodologias que deram certo; • Para reflexão e análise do processo
--	---

	<p>ensino/aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir e tomar decisões sobre o desempenho escolar do aluno; • Para avaliar práticas pedagógicas e fazer intervenções quando necessário; • Discutir dificuldades, perspectivas e resultados do trabalho pedagógico; • Trocar experiências em relação ao trabalho com os alunos;
<p>2. O que as professoras dizem que é discutido com mais frequência no Conselho de Classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos; (21)* • Avaliação de aprendizagem e alternativas para o trabalho com os alunos (16)* • Dificuldades e avaliação de ensino; (16)* • Histórico familiar dos alunos; (12)* • Metodologia; (10)* • Recursos materiais e físicos: (7)*
<p>3. Do que é tratado no CC o que as professoras dizem que orienta/facilita o trabalho em sala de aula (reflexo na prática docente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discussões e orientações embasam a retomada do trabalho; • Orientação e apoio para auxiliar os alunos com dificuldades; • Receber dos colegas sugestões que deram resultados positivos no processo ensino/aprendizagem; • Trabalho em equipe facilita o entendimento das dificuldades e a busca de soluções; • Partilhar responsabilidades (com EPA e outros profissionais) traçar novas metas de trabalho e realimentar o processo ensino/aprendizagem; • Conhecer os alunos sob a ótica de outros professores (dificuldades e habilidades ajuda a entendê-los melhor; • Pedagoga orienta sobre conteúdos a serem enfatizados bem como metodologia para os mesmos;
<p>4. Resistência dos professores à forma de realização dos CC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores criticam a realização de CC individualizados, ou seja, quando um professor de cada vez se reúne com a EPA para analisar uma turma ou um grupo de alunos. Sugerem a realização de CC concentrados onde todos os profissionais da escola pudessem participar; • Tempo para os CC é muito curto, não permite analisar e avaliar com profundidade todas as questões relevantes; Professores lembram também que é necessário respeitar os prazos, pois às vezes acontece de o CC de um bimestre ser realizado quase no final do bimestre seguinte, o que dificulta a efetivação de ações que poderiam facilitar o trabalho com alunos; • Os CC deveriam ser mais objetivos onde

	fossem tratadas apenas as questões mais relevantes visando buscar soluções para os problemas dos alunos;
5. Possibilidades de contribuição para o trabalho didático/pedagógico contidas no Conselho de Classe	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores têm consciência do caráter descritivo e classificatório do CC em relação aos alunos. • Os professores dizem que propõem alternativas durante o CC para melhorar o trabalho com os alunos, entretanto, ao darem exemplos destas alternativas o que aparecem são práticas cotidianas da escola como entrar em contato com as famílias dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento, reforço em contraturno (este encaminhamento está previsto na Lei 9394/96), atendimento individualizado com o uso de jogos e outros materiais didáticos, encaminhamento para atendimento especializado, utilização de filmes, realização de passeios, permitir que alunos que demoram muito para escrever que apenas respondam as questões sem precisar copiá-las, mudança de horários, apoio de co-regente.

* Número de professoras que citou cada um desses fatores.

- A terceira etapa da pesquisa foi a análise sistemática dos dados coletados.

2. Análise e discussão dos dados

Uma das características da pesquisa qualitativa é a apresentação dos dados coletados de forma predominantemente descritiva e a preocupação com o processo muito maior do que com o produto (MONTEIRO, 1991). Orientado pelos referenciais da pesquisa numa abordagem qualitativa, este estudo procurou apresentar as respostas das professoras e os trechos tomados das atas de conselhos de classe e analisá-los à luz de um quadro teórico que possibilitasse a discussão desses dados.

Este trabalho de pesquisa propôs-se investigar o que dizem as professoras de duas escolas municipais de Curitiba, uma organizada em séries e outra organizada em Ciclos de Aprendizagem, sobre o impacto do que é tratado no Conselho de Classe em sua prática docente. Com esse propósito identificou-se no Regimento Escolar das escolas envolvidas neste estudo, a definição e o objetivo do Conselho de Classe. De acordo com esse instrumento normativo, “o Conselho de Classe é o órgão consultivo, normativo e deliberativo em assuntos didáticos

pedagógicos com objetivo de avaliar o processo ensino-aprendizagem, propondo procedimentos adequados para sua melhoria.” O esforço de análise sobre a opinião das professoras, revelada nas respostas registradas no questionário respondido por elas, levou em consideração o objetivo de Conselho de Classe contido neste documento, uma vez que é o Regimento Escolar o conjunto oficial de normas que orienta o trabalho no interior da escola.

Ao se proceder à análise das respostas das professoras nos questionários, buscou-se primeiramente identificar o material de apoio apresentado por elas no Conselho de Classe. Segundo o relato dessas profissionais, o material é composto basicamente por fichas ou planilhas elaboradas pelas pedagogas das escolas e preenchidas pelas professoras, com questões sobre o desempenho acadêmico dos alunos, trabalhos de alunos, portfólios e relatórios de casos específicos de alunos com problema/dificuldade de aprendizagem e/ou comportamento. Esta pode parecer uma informação de menor importância, entretanto auxilia na localização da origem das questões levantadas e tratadas nos Conselhos de Classe, demonstrando que elas resultam de registros do professor e dos alunos, ou seja, daqueles que vivenciam a prática pedagógica da sala de aula.

2.1 Percepção das professoras sobre o Conselho de Classe

De acordo com os dados levantados, as professoras participantes desta pesquisa afirmam perceber o Conselho de Classe como um momento importante para se relatar dificuldades comportamentais e de aprendizagem dos alunos, para reflexão e análise do processo ensino- aprendizagem e para trocar experiências em relação ao trabalho com os alunos. Dizem ainda que o C. C. fornece subsídios para melhorar a qualidade do ensino e que se configura também como instrumento de propagação das metodologias que deram certo.

Colocada à luz do Regimento Escolar, a forma como essas professoras concebem o CC pode ser considerada coerente, pois, em concordância com aquele documento, refere-se à avaliação do trabalho com os alunos e da busca de encaminhamentos para sua melhoria. Porém, quando analisada com maior profundidade, mostra-se superficial à medida que, em suas falas as professoras não apresentam exemplos de procedimentos e/ou ações concretas que confirmem tal compreensão, como ilustra a afirmação da professora R. W.: “Funciona quando vem

em benefício de estratégias e apoio pedagógico para trabalhar em cima dos pontos levantados em conselho.” Essa opinião pode ser entendida mais como uma expectativa da professora acerca do CC do que uma experiência vivida por ela.

2.2 Práticas: idealização x realização concreta

Pressupondo-se que o Conselho de Classe visa fornecer subsídios para orientação e condução do trabalho em sala de aula e que deve ser realizado “de forma conjunta e cooperativa pelos que integram a organização escolar” (SOUZA, 1986, p.58), pode-se considerar que os professores, aparentemente, têm clareza sobre a importância e as finalidades do CC. Entretanto, parecem estar se referindo a um C.C. idealizado, pois falam dessa instância como entendem que ela *deveria* acontecer, mas que na realidade não acontece na escola, como confirma o relato da professora E. F. S. “O Conselho de Classe deveria ser um momento riquíssimo para que todos os envolvidos no processo educacional tivessem oportunidade de análise do desempenho.”

Sua percepção sobre o CC dá a impressão, num primeiro momento, que as professoras vivenciam essa prática na escola tal qual a descrevem, ou seja, que o CC se concretiza sem limites ou dificuldades. Impressão essa que vai perdendo a nitidez quando as professoras demonstram, ao falar da concretização dos CC, resistência e discordância no que diz respeito à sua forma de realização na escola em que trabalham. Suas respostas deixam claro que consideram, entre outras limitações, pouco produtivo o Conselho de Classe que reúne apenas a Equipe Pedagógico-Administrativa e um professor de cada vez, onde não há troca de experiências, idéias, conhecimentos com outros professores que atuam com os mesmos alunos, como desabafa a professora I. S.: “Infelizmente, realizado de forma individual, não tem ajudado.” Entretanto, segundo outras professoras, o Conselho tem ajudado no seu trabalho docente apesar de em suas falas confirmarem, mesmo que de forma implícita, a realização individualizada dos Conselhos de Classe:

Auxilia no modo de trabalhar com o aluno que apresenta maiores dificuldades.

Auxilia quando conhecemos o histórico do aluno, pois passamos a entender determinadas atitudes dele.

A partir dele podemos reorganizar o trabalho pedagógico e as práticas em sala de aula.

Ajuda no sentido de outros profissionais da escola estarem a par do que está ocorrendo (referindo-se à Equipe Pedagógico Administrativa).

São explanados, geralmente pela pedagoga, conteúdos que devem ter mais ênfase e metodologias para os mesmos.

2.3 Atas de Conselhos de Classe e relatos das professoras: o que revelam esses registros

A análise das respostas das professoras às questões de pesquisa e as consultas aos registros de atas dos Conselhos de Classe desvelam outro aspecto tão recorrente quanto a divergência entre teoria e prática na concretização dos CC. Tanto as atas quanto os relatos evidenciam que as questões mais enfatizadas pelos professores, as que são alvo de suas maiores preocupações ou dificuldades, as que constam como as mais freqüentes nos CC são aquelas referentes às dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos e avaliação da aprendizagem dos alunos. Obviamente estas são questões fundamentais no processo ensino aprendizagem e não há inconvenientes em serem apontadas, por isso é interessante deixar claro que o que causa estranheza não é a sua presença nos CC e sim a ênfase sobre elas e a forma como são abordadas, ou seja, localizando os problemas exclusivamente nos alunos.

Como respaldo a esta discussão é oportuno lembrar aqui que o material de apoio, já mencionado anteriormente, utilizado nos CC elenca, entre outros instrumentos de avaliação, trabalhos de alunos o que pressupõe sua apreciação, no entanto, nas atas não constam registros do resultado da análise desses trabalhos. A ausência dessas informações denuncia a desconsideração de aspectos essenciais na composição do relatório avaliativo do trabalho pedagógico de forma mais abrangente, pois um exame criterioso dos trabalhos dos alunos poderia colocar em pauta não apenas as dificuldades/avanços de aprendizagem, mas também os aspectos que se relacionam ao ensino, implícitos na proposta de trabalho que o professor apresentou aos alunos.

Visando o enfrentamento das limitações dos CC, essas lacunas podem ser um interessante ponto de partida para uma reflexão sobre os sujeitos dos CC e o seu real envolvimento e participação. Considerando ainda, que são os próprios professores que organizam e levam material, seja escrito em forma de fichas,

portfólios, trabalhos dos alunos, pareceres ou verbal como relatos de experiências, reclamações, sugestões e outros, para a análise e discussão no CC, pode parecer paradoxal ouvi-los criticar a abordagem que privilegia a classificação dos alunos em bons, medianos e fracos, e o julgamento do comportamento dos mesmos, como confirmam as palavras da professora:

Muitas vezes o Conselho se torna um “Muro das lamentações”, muita coisa é escrita e pouco se resolve, nem sempre todos tomam conhecimento do que foi relatado dos alunos para que as ações sejam coletivas, na mesma linha de trabalho, principalmente de um ano para outro – informar o professor do ano posterior. (Resposta de uma das professoras às questões da pesquisa)

A significativa crítica da professora expressa claramente como se desenvolve a dinâmica do CC, reiterando a prática de reclamações sobre os alunos e a pequena abrangência dessas reuniões onde “nem todos” tomam conhecimento do que é tratado. Destaca também a necessidade (o que evidencia sua ausência) de uma linha única de trabalho na escola. Diante do exposto parece pertinente o seguinte questionamento: as professoras, como sujeitos ativos e participantes não poderiam, a partir da compreensão que demonstram ter da forma burocrática e pouco produtiva do CC, utilizá-lo como espaço democrático e participativo para refletir, discutir e tomar decisões coletivas para sua transformação?

O contrário ocorre com questões relacionadas à metodologia, planejamento, conteúdos e avaliação de ensino, intrínsecas ao trabalho docente, as quais são mencionadas apenas eventualmente nas atas, bem como nas respostas dos professores. Os registros apontam a preocupação dos professores em divulgar e conseqüentemente valorizar os aspectos atitudinais (com ênfase nos negativos) e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o que denota privilégio, proposital ou não, no tratamento de alguns aspectos do trabalho pedagógico em detrimento de outros, quando na realidade eles não deveriam ser desvinculados, sob pena de prejuízo ao processo ensino aprendizagem como um todo.

Nota-se que há uma grande tendência dos professores em apontar os problemas de aprendizagem e certa resistência em apontar os problemas de ensino, aqueles que provavelmente seriam atribuídos à metodologia e outros fatores inerentes ao trabalho docente. Segundo Mattos, que pesquisou a forma de construção do fracasso escolar de alunos e alunas do Ensino Fundamental focalizando os CC, essa atitude ambígua das professoras é uma constante nessa

instância de avaliação onde se “avaliam apenas alunos e alunas, não a interação pedagógica: as professoras encontram nos conselhos poucos mecanismos que incitem o questionamento de sua prática.” (MATTOS, 2005, p. 218).

Cabe aqui ressaltar que nas atas, os registros sobre comportamento secundarizam a discussão sobre os elementos que interferem na aprendizagem, confirmando a cultura comportamentalista do conselho de classe:

Vítor está com problemas de disciplina; Henrique está com problemas sobre a sexualidade, age com muita malícia com os colegas a sua volta; Mateus é um aluno que dá muito trabalho em comportamento, realiza as atividades sem qualidade e nunca tem material; Rogério é inconstante, algumas vezes produz outras não, questiona o trabalho do professor; A Ana realiza as atividades mas é temperamental. (Ata de CC, 2007)

Nas falas das professoras também é mencionado o caráter classificatório do Conselho de Classe em relação aos alunos e o fato de, não raramente, ele se restringir a sessões de reclamações sobre as atitudes dos mesmos.

O aluno Mateus, está sempre com preguiça, não tem vontade de realizar as tarefas, é muito inquieto; O Fernando, apesar de todos os problemas que tem, demonstra boa vontade; Maisa é apática, quieta, não demonstra o que está bom ou ruim, não participa; Júlia é imatura, tem dificuldade na fala e distrai-se com facilidade; Emerson é apático, tem muita dificuldade, ao consegue reter o que aprende (ATA 09/07, Escola A).

Repetem-se nas atas, com muita frequência, afirmativas como as transcritas acima que ilustram o deslocamento das causas dos problemas de aprendizagem para fatores extra-escolares que, de acordo com as impressões das professoras são inerentes unicamente aos alunos e os impede de construir conhecimentos acadêmicos.

2.4 Indefinição de critérios de avaliação dá margem a apreciações subjetivas sobre o desempenho acadêmico dos alunos e alunas

Considerando-se estes registros pode-se afirmar que as dificuldades do trabalho em sala de aula, bem como o insucesso acadêmico, como já foi apontado anteriormente, tendem a recair, na maioria das vezes, sobre os alunos, onde a responsabilidade pela não aprendizagem parece incidir apenas sobre quem aprende ou deveria aprender e não sobre quem ensina ou sua forma de ensinar. Esse aspecto do trabalho escolar foi investigado por Damiani (2006) em pesquisa

realizada em duas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul. Segundo a pesquisadora, que analisou as condições social, econômica, cultural, étnica e emocional entre outras variáveis, das famílias dos alunos daquelas escolas, os fatores extra-escolares estão, no discurso dos professores, fortemente associados ao desempenho acadêmico dos estudantes. Para Damiani (2006, p. 471), “as professoras de tais escolas consideravam um alívio poder culpar as crianças e suas famílias pelo fracasso acadêmico, enquanto se isentavam de examinar os problemas de suas próprias práticas”.

Evidentemente, não se pode fazer uma correlação linear das considerações de Damiani com os dados deste estudo, uma vez que ele consiste num recorte do trabalho pedagógico enfocando o conselho de classe, não abrangendo questões tão amplas como o contexto extra-escolar e sua influência no desempenho escolar dos alunos, como fez aquela pesquisadora. Contudo, essa discussão é oportuna porque suscita a reflexão sobre a “indefinição e a ausência de critérios avaliativos de origem acadêmica sendo substituídos por apreciações subjetivas sobre o aluno ou a aluna” (MATTOS, 2005, p.215).

A ausência de critérios claros e previamente definidos, que deveria ser resultado de discussão promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, enfocando o Conselho de Classe e suas implicações é, seguramente, uma das causas das dúvidas das professoras na hora de apontar objetivamente as questões acadêmicas e de analisar mais claramente a interação pedagógica, sem o que o trabalho pedagógico pode restringir-se a ações espontaneístas.

Ainda com referência aos registros do que é tratado nos CC, observou-se que conforme o artigo 38 do Regimento Escolar de uma das escolas pesquisadas,

As reuniões do Conselho de Classe serão coordenadas pelo pedagogo a quem caberá a responsabilidade de registrar em livro próprio, os avanços e as dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem, bem como as intervenções necessárias para a correção dos rumos.

Todavia, nessa mesma escola o uso do livro próprio para registros em CC foi efetivo apenas no ano de 2007, nos outros anos letivos (2006 e 2008) cujos registros de CC foram consultados, verificou-se a inexistência de tal documento. Esta descoberta foi considerada relevante pelo fato que foram identificados no livro

próprio de CC, registros muito mais significativos acerca dos aspectos cognitivos, acadêmicos e referentes aos conteúdos trabalhados nas aulas do que se pode observar nos livros-atas cujos registros são ou deveriam ser, de acordo com as orientações do Regimento Escolar, feitos pelo Secretário escolar. Talvez esta seja uma questão relevante ao se pensar um novo modelo de CC, onde o profissional responsável por fazer esses registros deva ser aquele que tenha conhecimentos teórico-metodológicos que lhe dêem clareza para captar as informações essenciais e recorrentes para compor material que, efetivamente, possa orientar as reflexões e intervenções necessárias ao trabalho pedagógico na escola.

2.5 Dissociação entre teoria e prática na concretização do Conselho de Classe

Confrontando-se esses aspectos negativos do CC com a percepção apresentada pelas professoras sobre essa instância, confirmam-se as duas dimensões do Conselho de Classe vislumbradas nos dados pesquisados: uma real, aquela que se efetiva na escola e outra idealizada pelos professores. Teoricamente, as professoras aparentam ter bem definidos a importância e os objetivos do CC, contudo seus depoimentos demonstram que elas reconhecem que a prática tem se demonstrado problemática, como mostra a declaração da professora ao dizer que “... muitos casos são relatados no conselho e ficam sem solução. Outras vezes fala-se bastante sobre problemas de alunos sem se tomar uma ação mais concreta...”, numa atitude de denúncia à urgente necessidade de se sugerir e apresentar uma nova idéia de conselho.

Esse dilema pedagógico existe porque “os profissionais não encontram clareza para sugerir novos eixos, novas dimensões para a instância, ficando ela presa a paradigmas já internalizados.” (DALBEN, 1995, p. 148-149). Tal constatação dá margem à hipótese de que os professores podem estar simplesmente repetindo um discurso internalizado, mas não transformado em prática.

A divergência entre a prática idealizada e a realização concreta dos CC, também já foi focalizada por Dalben que, fundamentando-se numa série de depoimentos de professoras de instituições públicas, bastante semelhantes aos relatos das professoras participantes deste estudo, concluiu que:

O processo provocado por esse tipo de idealização só pode ser o da concretização prática de uma forma de realização reprodutora do que já está posto, baseada em pressupostos não discutidos e nunca escolhidos conscientemente. A impressão que se tem é que alguém começou a fazer assim, e os elementos vão repetindo, sem questionar porque se faz assim. A reprodução acontece, trazendo questões amplas e contraditórias, em face da possibilidade de atingir a organicidade das relações internas ao conselho e à escola, que acabam por não ser, em nenhum momento, discutidas e muitas vezes nem observadas. (DALBEN, 1995, p. 150).

Concordando com essa autora pode-se dizer que ainda falta às professoras participantes deste estudo uma postura mais participativa e mais crítica ao modelo de Conselho de Classe que está posto. Esta seria talvez, a principal condição para viabilizar a realização de Conselhos Participativos, isto é, conselhos que reúnam num mesmo momento, todos os profissionais que têm alunos em comum o que, segundo uma das professoras “traria visões diferentes sobre os alunos e ampliaria as alternativas de melhoria e eficiência do trabalho pedagógico.”

A compreensão do Conselho de Classe nesta perspectiva é um indício de que as professoras demonstram disposição para uma discussão ampla e abrangente, que vá muito além das questões disciplinares e de dificuldades de aprendizagem. Esse esforço oportunizará a cada professora ver-se fazendo parte de um projeto político pedagógico coletivo onde, além de “estar junto” fisicamente é necessário ter objetivos em comum e trabalhar na busca de soluções para os problemas e dificuldades e não na busca de responsáveis por eles.

Realmente não se pode negar que os professores demonstram dificuldades em aliar, numa postura crítica e reflexiva, os saberes teóricos à sua prática pedagógica que se revela, nas atas dos CC e em suas próprias falas, frágil e esvaziada teoricamente. Mas a dissociação entre teoria e prática, presente nos trabalhos de CC que, “sob o ponto de vista do “senso-comum”, dá relevância ao “praticismo”, prática sem teoria, ou com um mínimo dela” (VÁSQUEZ, 1968, p.211), priorizando o “fazer” distanciado do conhecimento que o fundamenta, não pode ser atribuída exclusivamente ao professor.

Existem outros aspectos do trabalho na escola podem propiciar condições favoráveis ou desfavoráveis para que o trabalho do professor se efetive. Entre esses fatores condicionantes estão a formação do professor, seu salário, o tempo de que ele dispõe para estudar, pesquisar, preparar suas aulas, a duração do período de trabalho, os recursos físicos, o material didático disponível na escola.

Embora todos esses aspectos sejam extremamente importantes, a formação do professor, é a que mais diretamente afeta o processo ensino-aprendizagem. De acordo com literatura existente, a relação entre teoria e prática na formação docente é historicamente um problema de difícil solução. Mesmo ao se buscar a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino geralmente se apresentam como meros campos de aplicação da teoria (TROJAN, 2008).

Trojan explica que a partir da década de 1990, principalmente depois da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, (realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia – patrocinada principalmente pela UNESCO, Banco Mundial- cujo objetivo era definir diretrizes para uma reforma da educação básica, adequando-a às necessidades do atual contexto mundial), desencadeou-se em todo mundo um amplo processo de reformas educacionais, com o incentivo de ações promovidas por organismos multilaterais como UNESCO, CEPAL e Banco Mundial. Segundo a crítica da autora, as políticas educacionais brasileiras de formação de professores para a educação básica têm acompanhado essas reformas, mas sem resolver a “dicotomia entre teoria e prática, ou seja, o problema da articulação entre ensino e trabalho” (2008, p. 30).

A atual legislação educacional brasileira, principalmente a LDB 9394/96 que dá margem à formalização de cursos aligeirados e de credibilidade duvidosa para formação de professores para atuar na educação básica, também é apontada pela autora como um dos entraves para a superação dessa dificuldade:

As mudanças pelas quais vem passando a legislação e as políticas educacionais brasileiras no que se refere à formação de professores, decorrentes dos ajustes pelos quais atravessa o mundo do trabalho e da influência de organismos multilaterais, têm privilegiado a prática em detrimento da teoria, como demonstra a atual legislação. (TROJAN, 2008, p. 30)

Na análise de Soares (2007), a formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada e principalmente dos professores da escola pública, também tem merecido ultimamente a atenção do meio acadêmico, das reformas e políticas educacionais. Entretanto a autora aponta a contradição entre esse enaltecimento e o processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdos na formação dos docentes. Afirmando a importância da formação continuada dos professores no âmbito escolar, Soares (2007) refere-se ao Conselho de Classe

como espaço possível para organização sistemática e intencional de discussões coletivas sobre a prática pedagógica.

2.6 Falta clareza e conhecimento para a proposição de alternativas

Quando indagados sobre as alternativas que costumam propor durante o CC para o trabalho com os alunos, algumas professoras não responderam à questão e outras limitaram-se a sugerir práticas que já são rotineiras no cotidiano escolar como: entrar em contato com a família de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou problemas de comportamento, encaminhamento para reforço em contra-turno, atendimento individualizado com jogos e outros materiais didáticos, encaminhamentos para atendimento especializado (psicológico, psicopedagógico, fonoaudiológico e outros) utilização de filmes, realização de passeios e outros, como se pode comprovar nestes relatos:

Apoio mais efetivo da co-regente; encaminhar para profissional específico; chamar a família (responsável).

Criação de Conselhos de Classe para casos específicos.

Não me lembro de nenhum exemplo no momento, muito significativo, mas já sugeri mudança de horário, encaminhamento de alunos, etc.

Sim, principalmente no que se refere aos contatos com as famílias dos educandos.

Sim, estratégias que podem enriquecer o trabalho como, por exemplo, filmes, passeios.

Sim, encaminhamentos para atividades de reforço.

Encaminhamento para atendimento especializado, quando a dificuldade vai além do pedagógico.

A atitude das professoras ao “atribuir muito facilmente a causas psicológicas o fraco desempenho escolar de alunos e alunas, sem possuírem nem os elementos, nem os conhecimentos necessários para tais afirmações” (MATTOS, 2005, p. 218), que aparece subentendida em suas sugestões pode inibir e até inviabilizar a busca coletiva de soluções em termos escolares. E não só isso, corrobora a delegação de responsabilidade aos “aprendizes” pelos problemas e/ou dificuldades, pois as alternativas propostas pelas professoras em momento algum colocam em questão sua maneira de ensinar ou alguma preocupação com os interesses dos estudantes.

2.7 Conselho participativo: na visão das professoras é uma possibilidade de avanço

Os conselhos participativos ou conselhos concentrados como as professoras os denominaram em suas respostas à pesquisa, e este talvez seja mesmo o termo mais adequado neste caso uma vez que não inclui a participação de alunos e nem de pais, já estão começando a acontecer nas escolas participantes deste estudo. Seus encaminhamentos ainda se mostram muito semelhantes aos dos conselhos em pequenos grupos ou individualizados, porém com alguns avanços.

Durante o período de realização deste trabalho de pesquisa observou-se numa das escolas participantes um desses conselhos, que aconteceu no período noturno para viabilizar a participação de todos os professores do Ensino Fundamental, onde também se verificou que as questões que se repetem com maior frequência são relativas ao comportamento dos alunos, histórico familiar e dificuldades e avaliação de aprendizagem.

Os avanços percebidos nestes conselhos em relação aos conselhos individualizados estão na forma como alguns poucos professores se posicionam em relação ao seu próprio trabalho com os alunos, demonstrando preocupação em alcançar objetivos de ensino e de aprendizagem, como mostra o relato da professora que diz: “Revi minha metodologia e minha forma de agir com a turma que não estava obtendo bons resultados”. Depois desta atitude o trabalho passou a ser mais produtivo e a turma melhorou muito na aprendizagem segundo a professora.

Por um lado, de forma generalizada os professores dizem que as discussões e questões levantadas e tratadas no C. C. concentrado contribuem para melhoria de sua prática pedagógica e apontam o trabalho em equipe do CC, como facilitador do entendimento das dificuldades encontradas no trabalho com os alunos e da busca de alternativas para o redimensionamento do trabalho pedagógico. Por outro lado, deixam transparecer insatisfação, descontentamento com os encaminhamentos ao dizerem que “os Conselhos de Classe deveriam ser mais objetivos priorizando as questões mais significativas de cada aluno e/ou de cada turma e reivindicam também mais tempo para a realização dos mesmos.” Isso é um forte indicativo de que se fazem necessárias discussões elucidadoras e estudo sistematizado da literatura existente sobre o tema, que facilitassem a definição de critérios para facilitar o trabalho nos Conselhos de Classe nas escolas municipais.

Deste modo, a se julgar pelo exemplo das escolas participantes deste estudo, mesmo a efetivação dos conselhos participativos como reivindicam as professoras, ainda carece de reformulações no que diz respeito ao tempo, critérios para realização, retomada das questões levantadas para discussão e tomada de decisões coletivas.

Como já foi dito no início deste texto, das duas escolas pesquisadas uma é organizada em Séries e a outra em Ciclos de Aprendizagem. Esse diferencial foi utilizado como um dos critérios na escolha das escolas por representar a possibilidade de ser um diferencial também na realização dos CC. A implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Curitiba ocorreu, de forma gradativa na maioria das escolas a partir de 1999, contudo essa forma de organização não foi adotada pela totalidade das escolas, situação que ainda persiste até os dias de hoje. No que diz respeito à avaliação, o presente estudo buscou identificar o que prevê a legislação, no Relatório de Indicação, documento que define esta medida, Processo Nº 552/99, Parecer Nº 487/99 que orienta:

O processo de avaliação na organização de ensino em ciclos de aprendizagens na RME se constitui em processo formativo e contínuo, de caráter participativo e dinamizador do processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. Entende-se que a avaliação formativa é um componente obrigatório neste processo de mudanças, pautada na regulação individualizada das aprendizagens, na diferenciação das intervenções didáticas e dos encaminhamentos pedagógicos, na diversidade de estratégias e de ritmos de aprendizagem. (CURITIBA, 1999).

Na organização do ensino em séries, de acordo com o Regimento Escolar da escola organizada desta forma:

A avaliação do aproveitamento escolar será contínua, permanente e cumulativa, tomada na sua melhor forma, preponderando os aspectos qualitativos da aprendizagem, por meios de técnicas e instrumentos diversificados, sendo vedada uma única oportunidade de aferição.

O que se observa na legislação é que mesmo a escola organizada em séries, coloca o conhecimento como um processo, repelindo a idéia de cortes temporais, típicos da avaliação somativa e classificatória no ensino seriado. Nessa perspectiva, o significado da avaliação na escola seriada é similar ao da escola organizada em ciclos onde, segundo Cianflone e Andrade (2007) a escola e, particularmente os professores precisam rever suas práticas e o desenvolvimento de avaliações voltadas ao constante redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem. O que teoricamente, representa inovação na organização em ciclos de Aprendizagem em relação à organização em séries é a “regulação individualizada

das aprendizagens” respeitando o ritmo e o percurso de aprendizagem de cada aluno.

Embora tenha sido possível fazer essa distinção no plano teórico, os registros nas atas dos Conselhos de Classe da escola organizada em ciclos não a confirmam na prática. Pois, assim como na escola seriada, na escola organizada em ciclos os temas predominantes nos CC foram problemas com indisciplina (individual e coletiva), problemas familiares e dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os registros nas atas não contemplam alternativas para a superação das dificuldades no processo ensino-aprendizagem, também não há indícios de encaminhamentos pedagógicos e nem de instrumentos avaliativos diferenciados para atender a diversidade de ritmos e percursos de aprendizagem dos alunos. Mais uma vez evidencia-se a ausência de clareza acerca dos critérios e padrões de avaliação, pois “todo procedimento de avaliação supõe o estabelecimento de padrões de referência” (2007, p.398).

Ao se conceber o conhecimento como um processo em que a avaliação também consiste num processo “formativo e contínuo” o professor precisa considerar “práticas avaliativas e não apenas as situações formais de avaliação em que o professor e/ou a escola fazem atribuições ao aluno e suas produções, oferecem feedback e orientação (Cianflone e Andrade, 2007, p. 394). A abrangência da avaliação formativa e processual dificulta sua exequibilidade, pois quanto mais diversificados os instrumentos e os momentos de avaliação maior será a demanda de sistematização dos registros feitos pelo professor.

2.8 Iniciativas que poderiam auxiliar os profissionais da educação na superação dos limites inerentes à concretização dos Conselhos de Classe

Na tentativa de entender a causa dos desencontros entre a teoria e a prática no que se refere ao CC buscou-se descobrir se houve, nos últimos três anos, alguma discussão sobre este tema promovida pela Secretaria Municipal de Curitiba, para orientar os profissionais da Educação e não foi encontrado registro formal de iniciativa neste sentido. O oposto ocorreu com a SEED (Secretaria de Educação do Estado do Paraná) que através do NRE (Núcleo Regional de Educação) de Curitiba, realizou em 2007 e 2008, amplos debates sobre Conselho de Classe, sobretudo nas Semanas de estudos Pedagógicos que ocorrem anualmente.

A referência a esta iniciativa da SEED justifica-se pelo fato de que as orientações de encaminhamentos sobre Conselho de Classe, repassadas por ela aos profissionais da educação durante as Semanas de Estudos Pedagógicos e por meio de material pedagógico disponível na internet, vêm ao encontro de dúvidas e questionamentos semelhantes aos apresentados pelas professoras de escolas da Rede Municipal da Educação de Curitiba, conforme mostra este estudo.

Para exemplificar a analogia entre as dúvidas de professores municipais e estaduais, vale transcrever aqui algumas das orientações da SEED: “A equipe pedagógica juntamente com o corpo docente deve estabelecer critérios claros para orientar a discussão em conselho e pré-conselhos” e “as atas devem conter registros que expressem encaminhamentos feitos”. Também há registros de avanços obtidos com a “discussão sobre a necessidade de implementar o pré-conselho de classe, bem como de seu papel diante dos encaminhamentos a serem previstos no Conselho”. A iniciativa da SEED em promover tais discussões com os professores da rede estadual de educação de Curitiba sobre CC é, provavelmente, uma resposta a reivindicações desses profissionais sobre essa temática. (PARANÁ, 2007).

Respondendo a essa demanda de referenciais está em andamento, âmbito nacional, um processo de socialização de discussões voltado para as questões curriculares que servirá de parâmetro para o ensino público em todo o país. Com o objetivo de promover e subsidiar o debate sobre o Currículo e as questões inerentes a ele, entre elas, a avaliação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) elaborou recentemente o documento *Indagações sobre Currículo* (EDUCAÇÃO, 2008). Esse material, dividido em cinco eixos com cadernos específicos, começou a ser distribuído nas escolas das redes públicas estaduais e municipais, a partir de dezembro de 2008. O caderno que aborda o eixo Currículo e avaliação coloca o conselho de classe como um “espaço que precisa ser ressignificado e a sua função resgatada” (EDUCAÇÃO, 2008, p. 36). Também está contida nesse caderno uma série de questões reflexivas sobre o CC:

Existiria espaço mais rico para a discussão dos avanços, progressos, necessidades dos estudantes e dos grupos? Existiria espaço mais privilegiado de troca entre professores que trabalham com os mesmos estudantes para traçar estratégias de atuação em conjunto que favoreçam os processos de aprender? Não seria o conselho de classe, o momento no qual deveríamos estudar os desafios decorrentes da prática? (EDUCAÇÃO, 2008, p. 36).

O referido documento sugere que o espaço do conselho de classe seja destinado a traçar estratégias para as intervenções pedagógicas com os alunos e com os grupos, que se constitua em espaço de estudo e discussão sobre questões teóricas que poderiam ajudar na reflexão docente acerca dos desafios que o cotidiano escolar impõe. Como exemplos desses desafios são citados a violência escolar, necessidades educativas especiais, formas e procedimentos de avaliação dos professores, construção coletiva de ações visando uma maior qualidade do trabalho pedagógico, avaliação das metas e princípios do projeto político-pedagógico e sua concretização, formas de relacionamento da escola com as famílias.

Cláudia de Oliveira Fernandes e Luis Carlos de Freitas, autores do texto sobre Currículo e avaliação, lembram que para transformar o conselho de classe em um momento de integração e de discussão coletiva do processo pedagógico, “é importante que os professores planejem suas ações e práticas de forma coletiva, desde o início.” Para que esses pressupostos se traduzam em ações:

O conselho de classe, no ensino fundamental, deve ser convocado periodicamente, visto como momento de integração entre professores, planejamento, estudo e decisões acerca de como trabalhar com as dificuldades e as possibilidades apresentadas pelos estudantes. O conselho não deve ser mais entendido como momento de fechamento de notas e decisões acerca da aprovação ou reprovação de alunos. É também um espaço privilegiado para o resgate da dimensão coletiva do trabalho docente. O conselho existe para que as decisões sejam compartilhadas. Mas como compartilhar decisões, se não estivermos a par de todo o processo, desde seu planejamento? (EDUCAÇÃO, 2008, p.37).

O ser colocado em pauta, em cadernos distribuídos pelo MEC para escolas públicas de todo o país, o conselho de classe tem sua importância evidenciada e reconhecida, o que confirma seu potencial no trabalho pedagógico.

2.9 Avaliação: totalidade do trabalho pedagógico revelada no desempenho do aluno

Reiterando que o CC é uma instância colegiada cujo objeto de trabalho é a avaliação do processo ensino-aprendizagem visando à proposição de procedimentos para sua melhoria, parece oportuno se fazer aqui uma breve reflexão sobre os resultados alcançados pelas escolas participantes desta pesquisa, que atuam nas séries iniciais do Ensino fundamental, na avaliação do IDEB (Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica) em 2007. De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) uma das escolas obteve média de 6,2 e a outra escola de 4,8, numa escala de 0 a 10. (IDEB, 2007)

Antes de prosseguir nesta análise é oportuno destacar a incoerência que as avaliações externas representam, pois contrariando a legislação que regulamenta o ensino e que preconiza a avaliação como um processo, essas avaliações consistem num único instrumento formal (prova), realizado num momento estanque, com data pré-agendada e tempo de duração igual para todos os estudantes. No entanto, a despeito de seu caráter quantitativo e polêmico não se pretende aqui discutir as circunstâncias em que essa avaliação ocorre, ou seja, o contexto de cada escola, a elaboração e aplicação da prova e outros aspectos que possam ter influência nos resultados finais.

A intenção é pensar sobre a distância que ainda há entre a média alcançada pela escola A que obteve o melhor resultado, (6,2) e a nota máxima a ser alcançada que é 10. Mesmo estando acima da média conseguida pelo município de Curitiba em 2007 que foi de 5,1 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se que ainda há muito que avançar na melhoria dos resultados do processo ensino-aprendizagem. A leitura “pedagógica” que se pode fazer a partir desses dados numéricos refere-se ao trabalho pedagógico dessas escolas revelado no desempenho acadêmico dos alunos. Isso inclui os Conselhos de Classe, cujo objeto de trabalho é a avaliação, que podem não estar dando conta de abranger e explicitar todas as questões mais recorrentes do trabalho com os alunos, desviando-se assim, do seu propósito que é refletir-se em subsídios para intervenções qualitativas, que gerem melhorias no processo ensino-aprendizagem.

Tais considerações podem levar a proposições de novos encaminhamentos para o CC, como por exemplo, ao invés de se ficar fazendo exaustivos inventários sobre as dificuldades de aprendizagem e o comportamento dos alunos, os professores poderiam abordar no CC dúvidas e êxitos relativos à metodologia. Outra alternativa poderia ser a busca coletiva de soluções para as dúvidas e dificuldades em comum, através sugestões de leituras ou cursos de formação continuada que possam promover a superação da dicotomia entre a teoria e a prática do trabalho docente onde as dificuldades deixassem de ser vistas como sendo predominantemente de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa mostrou a importância de se estudar o Conselho de Classe sob o ponto de vista das professoras. As investigações identificaram desencontros entre o discurso das professoras e a concretização de suas práticas nos Conselhos de Classe, o que indica a necessidade de se rever os encaminhamentos no que se refere à definição e clareza de critérios para a realização dos mesmos visando priorizar o desempenho acadêmico dos alunos.

Foi possível constatar que as professoras participantes deste estudo parecem ter consciência da maioria possibilidades que o conselho de classe pode propiciar. Mesmo assim, sua concretização ainda parece ser uma realidade distante, pois embora haja consenso em torno dos objetivos, das funções e fundamentos do CC, falta ainda o ajustamento das práticas pedagógicas à idéia da avaliação como um processo que implica ensino e aprendizagem como um todo.

As questões que as professoras apontaram como sendo as apresentadas por elas e discutidas com mais freqüência nos conselho de Classe são relativas às dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos, avaliação de aprendizagem e alternativas para o trabalho com os alunos, dificuldades e avaliação de ensino, histórico familiar dos alunos. Não se questiona a importância desses fatores, entretanto a ênfase conferida a eles tende a responsabilizar o aluno por seu baixo desempenho acadêmico.

No que diz respeito à legislação que normatiza o Conselho de Classe enquanto mecanismo previsto na organização da escola, quanto às suas atribuições e finalidades há um consenso das professoras em relação aos conhecimentos teóricos. Entretanto, ainda há uma lacuna em termos de propostas metodológicas que viabilizem sua prática, que ficou evidente na reivindicação para que os Conselhos de Classe sejam realizados com a participação de todos os professores num mesmo momento. As consultas às atas dos Conselhos de Classe mostraram que registros sobre comportamento secundarizam a discussão sobre os elementos que interferem na aprendizagem.

Num trabalho de pesquisa mais aprofundado, seria interessante investigar também se os pedagogos são preparados em sua formação para orientar os

professores quanto à definição de critérios e à seleção de informações a serem analisados no Conselho de Classe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus. **Leis Básicas do Ensino de 1º e 2º Graus: Leis nº 4.024/61 e 5.692/71**. Brasília, 1984.

CADEP. **O trabalho do pedagogo na escola pública**. Uma construção coletiva. http://www8.pr.gov.br/portals/portal/cadep/pedagogo_trabalho_escola_publica.pdf. Consultado em 01/03/2009.

CIANFLONE, A. R. L & ANDRADE, E. N. F. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. **Paidéia**. Ribeirão Preto, SP: 2007. Retirado em 20/12/2008 de www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0.

CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

CURITIBA, Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de. **Princípios e Fundamentos**, Curitiba, v 1, 2005.

_____. **Ensino Fundamental**, Curitiba, v 3, 2006.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Projeto de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1ª a 8ª séries) na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Curitiba, PR, 1999. Retirado em 21 de janeiro de 2009 de www.celepar7ct.pr.gov/seed/pareceres.

DALBEN, A. I. L. de F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). 3 ed. – Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Conselho de Classe e Avaliação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

DAMIANI, M. F. Discurso Pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 457-478, out/dez. 2006.

EDUCAÇÃO, Ministério da. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, DF, 2008. Retirado em 28 de janeiro de 2008 de <http://portal.mec.gov.br>.

IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2007. Retirado em 02/12/2008 de <http://ideb.inep.gov.br/Site/>.

_____. www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=52658&type=M – 9k – 2001 Objetivos do Conselho de Classe – consultado em 21/02/2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da educação?** Selma Garrido Pimenta (org.). São Paulo: Cortez, 1996.

MATTOS, C. L. G.; ALMEIDA, Sandra M. de. O Conselho de Classe como articulador de uma orquestração marginalizadora do aluno. **Cadernos de Estudos em Pesquisa**. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=P96415-608k – Acesso em 28/01/2008.

_____. O Conselho de Classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.2, p. 215-228, maio/ago. 2005. Disponível em www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/Encontro_5.doc. Acesso em 28/01/2008.

MONTEIRO, R. C. **A Pesquisa qualitativa como opção metodológica. PROPOSIÇÕES** – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, SP, Ed. Cortez, nº 5, agosto, 1991.

PARANÁ, Secretaria de Educação do Estado do. SEED. **Conselho de Classe**. Núcleo regional de Educação de Curitiba, 2007. Consultado em 16/10/2008. Disponível: 200.189.113.133/cge/arquivos/File/CGENRE_Conselho_de_classe.ppt

PARO, V. H. **A natureza do trabalho pedagógico**. In: Gestão Democrática da Escola Pública / Vítor H. Paro. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PORTAL, Cidade do Conhecimento. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?op=buscaGeral&txt_busca=IDEB&id=¬icias=on&link=&projetos=&escolas=&eventos= Consultado em 21 de março de 2009.

RANGEL, Janaina M. **O trabalho pedagógico e o conselho de classe como espaço de discussão coletiva na instituição escolar**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, autores associados, 1992.

SOARES, K. C. D. A formação continuada dos professores da escola pública. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, n. 6, p. 21-27, out. 2007.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

TROJAN R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p29-42, jan-jun. 2008. Retirado em 27 de janeiro de 2009 de <http://www.uepg.br/praxiseducativa>.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G. de.(orgs). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma Construção Possível**. 19ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

APÊNDICE A – Questionário para professoras

Professor (a)

Peço sua colaboração respondendo este questionário, que é parte integrante de um trabalho monográfico sobre Conselho de Classe. Os nomes das instituições e das pessoas que participarem desta pesquisa serão mantidos em absoluto sigilo.

*Obrigada!
Julia Zadra Mainardes*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO: ESPECIALIZAÇÃO EM ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

Formação: _____

Tempo de Magistério: _____ Idade: _____

Tempo de Atuação na Rede Municipal de Educação: _____

Função que desempenha em 2008: _____

1) Para você, para que serve o Conselho de Classe e qual a sua importância? _____

2) Como é a preparação para o Conselho de Classe na escola? _____

3) Nos Conselhos de Classe são utilizados materiais de apoio como:

() fichas

() trabalhos de alunos

() relatórios

() pareceres

() outros: _____

4) Assinale com que freqüência as questões abaixo relacionadas são tratadas nos Conselhos de Classe.

QUESTÕES	SEMPRE	ALGUMAS VEZES	NUNCA
Comportamento dos alunos			
Dificuldades de aprendizagem			
Avaliação de ensino			
Histórico familiar dos alunos			
Dificuldades de ensino			
Alternativas p/ o trabalho com os alunos			
Recursos materiais e físicos			
Metodologia			
Avaliação de aprendizagem			

5) O Conselho de Classe tem ajudado no seu trabalho docente? Justifique sua resposta. _____

6) Nos Conselhos de Classe você costuma propor alternativas para o trabalho com os alunos? Em caso afirmativo, dê um exemplo. _____

7) Que sugestões você daria para a realização dos Conselhos de Classe na escola?

8) Comentários: _____
